

Resultater av opplæringen eller opplæringens resultat

*- Dimensjoner av læringsutbytte i lokale
styringsdokumenter*

Osmund Gard Skjeggestad



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2017

© **Osmund Gard Skjeggstad**

2017

Resultater av opplæringen eller opplæringens resultat - Dimensjoner av læringsutbytte i lokale styringsdokumenter.

Osmund Gard Skjeggstad

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Servicesenteret, Utdanningsforbundet

Sammendrag

Hvordan kommer nasjonale ambisjoner om et bedre læringsutbytte til uttrykk i lokal styring av skolesektoren? Hvilke dimensjoner av læringsutbytte vektlegger lokale skolemyndigheter i disse dokumentene og hva kan det bety for realiseringen av nasjonale ambisjoner?

Dette var utgangspunktet for å ta fatt på denne studien. I studien belyses følgende problemstilling:

Hvilke dimensjoner ved læringsutbytte vektlegges i norske storkommuners styringsdokumenter og hvilke implikasjoner kan det ha for lokal styring av utdanningssektoren?

Studien er basert på en dokumentanalyse av Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen som sammen med det teoretiske rammeverket danner grunnlag for en analyse av styringsdokumenter fra de fire storbyene Oslo, Bergen, Trondheim og Stavanger. De viktigste funnene er at de fire kommunene vektlegger ulike dimensjoner av læringsutbytte og at det i enkelte av kommunene uttrykkes ulike dimensjoner av læringsutbytte i ulike dokumenter. Dette føyer seg inn i rekken av tidligere funn. Blant annet er det en pågående debatt i internasjonal faglitteratur om hvordan læringsutbytte som begrep kan forstås (Prøitz, 2016, s. 42). I lys av Røvik (2014c) finner jeg også at kommunene fortolker sitt mandat som lokale skolemyndigheter ulikt. To av kommunene representerer ytterpunkter i sin forståelse av læringsutbytte. En kommune representerer en *radikal oversettelsesmodus* og tar seg frihetsgrader ved å i hovedsak vektlegge lukkede forståelser av læringsutbytte forstått som *opplæring om*. Den andre representerer modifierende oversettelsesmodus og tilstreber lojalt å vektlegger forståelser av læringsutbytte som sammenfaller med overordnet del gjennom åpne forståelser av læringsutbytte. Kommunen legger vekt på prosess forstått som *opplæring gjennom*. Mellom disse ytterpunktene finner vi to kommuner som begge har elementer av både åpne og lukkede forståelser av læringsutbytte og som kan sies å representere det Røvik (2014c) omtaler som reproduserende oversettelsesmodus. De sprikende resultatene kan forklares med uklart styring fra nasjonale myndigheter, hvor signalene gjennom formålsparagraf og overordnet del på den ene siden tilsier en vektlegging av åpne forståelser av læringsutbytte, mens de på den andre siden vektlegger lukkede forståelser av læringsutbytte, blant annet som følge av nasjonale kontrollsystemer.

Forord

Våren 2006 lå denne i posthylla på lærerrommet med beskjed om at den skulle tas i bruk til høsten.



Det er ikke uten grunn at jeg har fått interesse for styring av skolesektoren.

Aller først vil jeg rette en stor takk til familien min. Takk til Jakob, Erle og Peter for ubetinget kjærlighet og ikke minst tålmodighet. Solveig, takk for din innsats med barna og støtte når studiene har gått trått.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Tine Sophie Prøitz som har støttet og motivert meg. Takk for dine grundige tilbakemeldinger og engasjement gjennom hele prosessen!

Osmund Gard Skjeggstad

Oslo 01.11.2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	6
1.2	Problemstilling og formål med oppgaven	9
1.3	Begrepsavklaring.....	11
2	Litteraturgjennomgang	14
3	Teoretisk rammeverk	21
3.1	Læringsutbytte som masteride	21
3.2	Læringsutbytte	23
3.2.1	Tricotomy of outcomes	28
3.2.2	Et teoretisk perspektiv som utgangspunkt for kategorisering.	29
4	Metode	34
4.1	Dokumentanalyse.....	35
4.2	Datainnsamling	37
4.2.1	Utvalg.....	38
4.2.2	Oslo	40
4.2.3	Bergen	42
4.2.4	Trondheim.....	43
4.2.5	Stavanger	44
4.3	Dokumentgjennomgang og utvikling av analyseverktøy i NVivo.....	45
4.3.1	Analyseverktøy tekstsøk ordfrekvens.....	46
4.3.2	Analyseverktøy til manuell koding.....	46
4.3.3	Pilotering av analyseverktøy <i>spekter</i>	47
4.4	Dokumentgjennomgang ved bruk av analyseverktøy NVivo.....	48
4.4.1	Tekstsøk ordfrekvens.....	49
4.4.2	Manuell koding med analyseverktøy <i>spekter</i>	50
4.5	En drøfting av validitet og reliabilitet	50

5	Presentasjon av resultater	53
5.1	Læringsutbyttebegrepet	53
5.2	Tema	54
5.3	Åpne og lukkede læringsutbytteforståelser.....	55
5.4	Læring - læringsresultat	56
5.5	Opplæring <i>om, for og gjennom</i>	58
5.6	Kunnskaper, ferdigheter og holdninger	59
6	Diskusjon	61
6.1	Kjennetegn.....	61
6.1.1	Kvalitetsplaner og strategiplaner.....	62
6.1.2	Tilstandsrapporter	67
6.2	Fellestrekk.....	69
6.3	Forhold til overordnet del og alternative forståelser	71
6.4	Konklusjon.....	74
6.5	Implikasjoner.....	75
	Litteraturliste	79
	Vedlegg / Appendiks	84
	Vedlegg 1 Utprøving.....	85
	Vedlegg 2 Strategisk kart - Osloskolen.....	87
	Vedlegg 2 Føringer for strategisk plan i Osloskolen.....	89
	Vedlegg 3 Kodebok.....	92
	Vedlegg 4 Tekstutdrag til pilotering	99
	Vedlegg 5 Kodingssammenligning.....	101
	Vedlegg 6 Resultater av dobbelkoding.....	103
	Vedlegg 7 Resultater av analysene	105

1 Innledning

Norsk utdanning har vært gjennom store endringer siden tidlig på 2000 tallet og frem til i dag. Endringer i det politiske landskapet, globalisering, endret styrings- og ledelsestenkning, innføring av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, samt læreplanreformer har påvirket hvordan vi tenker omkring utdanning og hvordan tilbudet til elever og studenter utformes.

Denne studiens tema er læringsutbytte som begrep og fenomen. Fra den første delen av 2000 tallet og frem til i dag har læringsutbyttetenkning blitt omfavnet og vokst frem som særlig relevant i norsk utdanning. Økende fokus på og bruk av begrepet læringsutbytte er interessant, spesielt når vi studerer hvilke konsekvenser det får for skoleutvikling, pedagogisk praksis og elevers læring. Begrepet kan i seg selv synes uklart og det finnes flere definisjoner av det. Til tross for dette har begrepet hatt betydelig påvirkningskraft på politikere, skoleledere og lærere, foreldre og elever. På grunn av denne påvirkningskraften har begrepet også en legitimerende virkning på meninger og tiltak i den norske skolen. I Stortingsmelding 31, argumenteres det for eksempel for at skoleledere er viktig for elevenes læringsutbytte.

”Rektorer og den øvrige skoleledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen. Skoleledernes kompetanse har stor betydning. Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte.” (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 10).

Selv om denne sammenhengen fremheves, kommer kompleksiteten og de relasjonelle aspektene ved utdanningsledelse likevel i skyggen for myndighetenes behov for å sørge for effektiv ledelse og styring (Eide & Søreide, 2014, s. 558-559). Et kjent eksempel på dette finner vi i stortingsmeldingen ”*Kultur for læring*”, som var et beslutningsgrunnlag for læreplanreformen og systemskiftet Kunnskapsløftet. Politikkdokumentet stilte krav til skolen som lærende organisasjoner og understreket behovet for et ”tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål” (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 27). Dette føyer seg inn i trenden i OECD-landene hvor en økt desentralisering av myndighet, ansvarliggjøring av lokale skolemyndigheter og av skoleledelse, samt lærerprofesjon har vært grunntonen. Som en følge av denne utviklingen, ofte betegnet som *New Public Management*

(NPM), har målstyring, ekstern kvalitetsvurdering og kontroll av elevresultater blitt sentrale styringselementer (Karlsen, 2006; Langfeldt, 2008; Sivesind & Elstad, 2010). Denne kursendringen har gitt lokale skolemyndigheter og lærere økt frihet og handlingsrom til å iverksette nasjonale myndigheters intensjoner, samtidig som de lokale leddene holdes ansvarlige for egne resultater (Eide & Søreide, 2014, s. 578). En annen målsetting var å ta i bruk muligheter for effektivisering:

”Desentraliseringen og fristillingen var et annet element i NPM som et virkemiddel for bedre ressursutnyttelse og framskaffing av nye lokale ressurser. Det som ble fristilt og en arena for lokal autonomi, var bruk av virkemidler. Middelsiden ble klart underordnet mål og resultat. Det viktigste var at målene ble nådd i form av dokumenterte resultater.” (Karlsen, 2006, s. 33).

Som representanter for utdanningens ytterste ledd, fikk skoleledere økt fokus som følge av ansvarsstyringen. I Stortingsmelding 30, foreslo departementet finansiering av kompetanseutvikling for skoleledere og et eget program for kompetanseutvikling for lokale skolemyndigheter og skoleledere som ledd i innføringen av reformen og videreføring av allerede eksisterende videreutdanningstilbud for skoleledere. Operasjonaliseringen av tiltaket kom med opprettelsen av den nasjonale rektorutdanningen i 2009. Alt dette med bakgrunn i blant annet målsettingen om å bedre, øke og utjevne forskjeller i elevenes læringsutbytte (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004).

Hvordan læringsutbyttebegrepet kan oppfattes og hvordan dette vektlegges er uttrykt i både nasjonale og lokale styringsdokumenter. Denne studien identifiserer uttrykk for læringsutbytte, slik det er beskrevet i overordnede nasjonale styringsdokumenter som et utgangspunkt for å kunne peke ut dimensjoner av læringsutbytte og deretter vurdere lokale styringsdokumenter i forhold til de observerte dimensjonene. Analysen danner et utgangspunkt for identifisering av læringsutbytteforståelser i kommunenes styringsdokumenter. Med dette grunnlaget er formålet å studere hvilke dimensjoner ved læringsutbytte som vektlegges i slike dokumenter. Dette kan fortelle oss noe om hvilke styringssignaler nasjonale myndigheter gir, men også hvordan kommuner oppfatter og forstår disse styringssignalene. I tillegg kan det fortelle oss hvordan kommunene har utnyttet handlingsrommet som systemskiftet kunnskapsløftet bygget på.

Gitt at ulike aktører på nasjonalt og lokalt nivå i det norske utdanningssystemet forstår læringsutbytte ulikt (Eide, 2015; Prøitz, 2016; Prøitz, 2015b), er det aktuelt å stille spørsmål om hvilke forståelser som blir vektlagt. Særlig er dette aktuelt i lys av at kommuner, gjennom økt ansvarsstyring, er gitt stor frihet til å styre den lokale skoleutviklingen. Nå skjer ikke lokal styring i et vakuum. Sammen med utdanningspolitiske målsettinger opprettes nasjonale systemer for å kontrollere og styre skoleutviklingen i ønsket retning. Opprettelsen av Utdanningsdirektoratet i 2004 befester ifølge Røvik (2014b) en *top-down* logikk hvor myndighetene gjennom nasjonale utviklingsprosjekter søker å initiere lokalt utviklingsarbeid. Utdanningsdirektoratet har blant annet ansvar for innholdet i opplæringen gjennom læreplanutvikling og oppfølging av lokale skolemyndigheter. Gjennom rundskriv, veiledning og systemutvikling, utøver direktoratet påvirkning på kommuners arbeid med kvalitetsutvikling. Et eksempel på dette er utarbeidelse av mal for og kjennetegn på gode tilstandsrapporter som kommunene gjennom opplæringsloven årlig skal utarbeide (Utdanningsdirektoratet, 2015).

En annen følge av ansvarsstyring og økt kommunalt handlingsrom var behov for kontroll. Innføringen av de nasjonale prøvene og opprettelsen av *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem* (NKVS) i 2004, er gode eksempler på de mekanismene som utløses gjennom denne formen for styring. Samtidig som disse systemene har en kontrollfunksjon som ledd i ansvarliggjøringen av kommunene, utvikles disse systemene for å gi informasjon om tilstanden til lokale ledd. Kravene som stilles til kommunene og fylkeskommunene i Opplæringsloven § 13-10 er et eksempel på dette. Hensikten er å gi kunnskap om læringsutbytte, læringsmiljø, læringsressurser og gjennomføring som en kontroll av måloppnåelse (Skedsmo & Mausethagen, 2017). I tillegg har nasjonale myndigheter tydelige forventninger om at informasjonen fra kvalitetsvurderingssystemet skal brukes til å sette inn tiltak som igjen skal føre til forbedrede resultater (Skedsmo, 2011).

Til tross for et tilsynelatende desentralisert styringssystem, legger nasjonalt nivå flere premisser for hva lokale skolemyndigheter skal være opptatt av gjennom denne typen tiltak. Det finnes også forklaringer til økt kontroll av resultater som har en undertone av manglende tillit. Ubalanse i forholdet mellom den lokale handlefriheten og sentrale styringsinitiativ fører til et spenningsfelt mellom utdanningspolitikk og lokal styring, hvor den iverksatte og erfarte utformingen av utdanningen blir til. Myndighetene har et kontinuerlig behov for mer informasjon og mer kontroll og styring for at resultater og effektivitet skal være optimal,

mens lokale skolemyndigheter, skoleledere og lærerprofesjonen i mange tilfeller opplever at det uttalte handlingsrommet innskrenkes (Dahl, 2016). Dette spenningsfeltet kan belyses gjennom et blikk på sammenhengen mellom nasjonale og lokale styringssignaler, noe som aktualiserer et behov for kunnskap om hvilke oppfatninger av læringsutbytte som er nedfelt og vektlegges i lokale styringsdokumenter.

Jeg har valgt å se spesielt på store kommuner. Dette utgjør et hensiktsmessig utvalg for å gjøre en analytisk generalisering (Yin, 2013). En slik generalisering uttrykker hvorvidt funnene fra en studie også kan gi informasjon om hva som kan skje i andre konkrete situasjoner.

“By analytic generalization is meant the extraction of a more abstract level of ideas from a set of case study findings – ideas that nevertheless can pertain to newer situations other than the case(s) in the original case study. For case study evaluations, the analytic generalization should aim to apply to other concrete situations and not just to contribute to abstract theory building” (Yin, 2013, s. 325).

Storkommuner har, sammenliknet med små kommuner, et godt utbygget apparat både når det gjelder kompetanse og kapasitet på kommunenivå (Aasen et al., 2012). I tillegg har store kommuner mulighet for å opparbeide styringskapasitet både når det gjelder strategiutvikling, men også når det gjelder oppfølging av egen skoler. Dette er viktige argumenter for å velge storkommuner til utvalget, fordi den lokale styringen vil være mer åpen, mer gjennomarbeidet og bedre dokumentert i slike kommuner. Ved å dra nytte av storkommunenes fortrinn når det gjelder styringskapasitet kan også vi legge til grunn at prosessene for utvikling av styringsdokumenter, både på administrativt og politisk plan, setter et tydeligere preg på den kommunale fortolkningen av nasjonale ambisjoner. Jeg vil komme tilbake til nærmere redegjørelse av utvalget i metodekapitlet.

Når nasjonale målsettinger skal omsettes i praksis, skjer dette gjennom flere ledd. Politiske vedtak og ambisjoner blir sammen med forskning, erfaring og løsninger som kommer utenfra filtrert gjennom disse leddene. Samtidig er statlig styring en viktig premissgiver i disse omsettingsprosessene. Utdanningsdirektoratet er en statlig instans som forvalter, foredler og effektuerer nasjonale utdanningspolitiske signaler. Røvik (2014a) peker på hvordan direktoratet innehar flere ulike roller i skolefeltet, henholdsvis som innhenter, oversetter og

iverksetter. ”Disse rollene konstituerer til sammen Utdanningsdirektoratets sterke posisjon som autoritativ aktør på dette feltet” (Røvik, 2014a, s. 115). Lokale skolemyndigheter er et eksempel på en annen slik aktør som i tillegg til de nasjonale organene fortolker og iverksetter nasjonale ambisjoner.

Når det kommer til læringsutbytte, er dette interessant av flere årsaker. For det første fordi læringsutbytte defineres og forstås på flere ulike måter på ulike nivå, men også ulikt mellom aktører på de enkelte nivåene (Prøitz, 2015b). For det andre vil et studium av læringsutbytte bidra til å belyse hvordan fremveksten læringsutbytte i norsk utdanningspolitikk fra tidlig på 2000 tallet kan ha bidratt til å forme begrepet slik det i dag påvirker arbeidet i skolens ytre ledd. For det tredje har vi gjennom Kunnskapsløftets kompetansebaserte læreplaner flyttet fokus fra innholdsbeskrivelser til vurderingsordninger som har til hensikt å dokumentere om den aktuelle kompetansen er nådd. Dette kan i følge Langfeldt (2008) også være en farlig strategi ved at ”en risikerer at innholdsbeskrivelsen gjenoppstår som vurderingskriterier eller ”kjennetegn på måloppnåelse” (Langfeldt, 2008, s. 155).

Læringsutbytte er ikke entydig forhåndsdefinert av nasjonale myndigheter og derfor i stor grad basert på de lokale skolemyndighetenes tolkning og forståelse. Samtidig påvirker innretningen på styringssystemet, med nasjonal kontroll, hva som vektlegges. I lys av kunnskapen om at ulike aktører, også på samme nivå i utdanningssystemet, forstår læringsutbytte ulikt er det også relevant å peke på disse nyansene hos ulike aktører. Denne studien ser nærmere på utvalgte storbykommuner som en type aktører som fortolker og oversetter læringsutbytte i sitt arbeid med lokale kvalitetsutviklingstiltak. Kommunenes oppfatninger av læringsutbytte er spesielt interessant av flere årsaker. For det første kan denne kunnskapen bidra til å belyse flere sider ved begrepet. For det andre kan kunnskapen om dette gi informasjon om hvilken retning kommunene går nå det gjelder læringsutbytte. For det tredje vil en studie av styringsdokumenter kunne gi viktig informasjon om hvilke dimensjoner ved læringsutbytte som vektlegges, overfokuseres eller underfokuseres. I et lederperspektiv er dette relevant fordi skoleledere, i lys av hele oppdraget som er gitt i lovverk og læreplan, ansvarliggjøres for elevenes helhetlige læringsutbytte. Derfor kan studiet ha viktige implikasjoner for skoleledelse og til sist er det relevant for å forstå ”hvilke muligheter som skapes for å drive et godt læringsarbeid i opplæring og utdanning” (Prøitz, 2015b, s. 109).

1.1 Bakgrunn

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 var det blant annet som en reaksjon på den daværende læreplanens utforming. L-97 ble blant annet kritisert for å være for detaljert, men samtidig utydelig på hvilke kompetansemål som skulle gjelde for utdanningen (Karseth & Engelsen, 2013).

Vi kan imidlertid gå lenger tilbake i tid for å finne utgangspunktet for det økende fokuset på elevresultater. Allerede i 1988 konkluderte OECD, i rapporten “Reviews of National Policies for Education, Norway” med at det var et sterkt behov for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen der de ulike nivåenes rolle og ansvar ble klargjort. Stortingsmelding 28 «med viten og vilje» fra 1988 understreket at utfordringen for norsk kunnskapspolitikken var at landet ikke fikk «nok kompetanse ut av befolkningens talent.» (NOU 1988:28, 1988, s. 9). ”Arbeidet kan ses i sammenheng med en generell forvaltningsmessig trend fra sent på 1980-tallet og tidlig på 1990-tallet som la vekt på desentralisering og mål- og resultatstyring.” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 8). Arbeidet med å utvikle nasjonale systemer for å måle kvalitet i det norske utdanningssystemet ble igangsatt, men på tross av sterke anbefalinger fra OECD, ble utfordringene ikke tatt til følge fullt ut (Elstad, 2010). I en periode med stadig mer vekt på desentralisering og mål og resultatstyring økte behovet for mer kunnskap om tilstanden i utdanningssystemet. Globaliseringen brakte også et nytt konkurranseelement inn i utdanningen ved at man begynte å sammenligne seg med et internasjonalt marked for utdanning. Anbefalingene fra OECD i 1988 kan derfor sies å markere startpunktet for en ny utdanningspolitikk og et veiskille for norsk utdanning hvor OECD i større og større grad setter dagsorden for den norske utdanningspolitikken ved at PISA og andre storskalaundersøkelser vil, ”ha en globaliserende effekt på utdanningspolitikken dersom den legges til grunn, en innvirkning vi hittil ikke kjenner rekkevidden av” (Sivesind & Elstad, 2010, s. 21).

Da de første resultatene fra PISA (Programme for International Student Assessment) kom i desember 2001 fikk norske skolemyndigheter seg en overraskelse, og norsk skole ble nærmest tatt på sengen. Resultatene fra norsk skole ble oppfattet som så svake at det hele ble omtalt som et sjokk – et PISA sjokk (Langfeldt, 2008). Kristin Clemet som da var statsråd for Høyre-regjeringen uttalte til Aftenposten hvor skuffet hun var over at norske elever ikke hever

seg høyere enn gjennomsnittet i leseferdigheter, matematikk eller naturfag. ”Det er som å komme hjem fra vinter-OL med bare fjerde-, femte- og sjetteplasser, uten en eneste medalje” (Magnus, 2001).

De internasjonale undersøkelsene satte søkelys på om norsk skole i tilstrekkelig grad gav elevene gode grunnleggende ferdigheter til å kunne delta i studier og arbeidsliv sammenliknet med andre lands resultater. 5. oktober 2001, da Jens Stoltenbergs første regjering, med Trond Giske som statsråd i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, ble etterfulgt av regjeringen Bondevik 2, ble det oppnevnt et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen (NOU 2002:10, 2002). Mandatet ble imidlertid endret med Kristin Clemet som utdannings- og forskningsminister etter offentliggjøringen av PISA-resultatene fra norsk skole. PISA resultatene ble sammenlignet med det nederlaget det måtte være for norske elever å komme hjem fra OL uten medaljer. Utvalget mottok også en anmodning om å utarbeide en delinnstilling med en svært kort tidsfrist. ”Denne delutredningen er blitt til under høyt tempo og kort tidsfrist. I løpet av tre måneder har det ikke vært mulig å foreta alle de analyser som hadde vært ønskelig.” (NOU 2002:10, 2002, s. 12). Delutredningen skulle omhandle ”et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen, herunder rapportering og oppfølging” (NOU 2002:10, 2002, s. 12). I utredningen foreslås tiltakene for å få på plass et nasjonalt system for kvalitetsvurdering med vekt på resultat kvalitet ”og således på det helhetlige læringsutbyttet elever og lærlinger får i grunnopplæringen” (NOU 2002:10, 2002, s. 23).

Kvalitetsvurderingssystemet skulle En begrunnelse for kvalitetsvurderingssystemet var å ansvarliggjøre kommunene. Gjennom åpen og offentlig tilgjengelig dokumentasjon av resultater samlet i en *kvalitetsportal*, skulle kommunene garantere for kvaliteten på arbeidet i skolen. ”Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering må ansvarliggjøre skoleeiere som den fremste garantist for gode læresteder” (NOU 2002:10, 2002, s. 9). Mer konkret innebar forslagene fra kvalitetsutvalget blant annet, innføring av nasjonale prøver ”for vurdering av det helhetlige læringsutbyttet med vekt på kunnskaper, ferdigheter og holdninger.”(NOU 2002:10, 2002, s. 9).

Med disse forslagene la Kvalitetsutvalget grunnen for nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som etter hvert skulle vise seg å ha stor innvirkning på utformingen av dagens opplæring. Kvalitetsutvalget understreker at, ”nasjonalt system for kvalitetsvurdering skal legge hovedvekten på resultat kvaliteten og således på det helhetlige læringsutbyttet elever og

læringer får i grunnopplæringen.” Videre forklarer Kvalitetsutvalget på følgende måte hva helhetlig læringsutbytte innebærer: ”det helhetlige læringsutbyttet forankres i opplæringslov §1-2 og er nærmere beskrevet i læreplanens generelle del. Det helhetlige læringsutbyttet omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger.” (NOU 2002:10, 2002, s. 23).

Da det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) ble vedtatt i 2003, var målsettingen ”å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnopplæringen med henblikk på tilpasset opplæring og økt læringsutbytte for den enkelte elev.”(Allerup, Kovač, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2009, s. 1). Da regjeringen i 2004 la frem Stortingsmelding 30 *Kultur for læring*, var det et samstemmig Storting som mente at det var tid for fornyelse av norsk skole. Et enstemmig vedtak dannet grunnlaget for dagens læreplanverk Kunnskapsløftet. I forkant av innføringen av Kunnskapsløftet ble innført i 2006 skjedde det som nevnt store endringer i kommunene som forvaltningsnivå. Desentralisering av ansvar og myndighet fra nasjonalt nivå til kommunene og videre fra kommunalt nivå til den enkelte skole, utgjorde på mange måter den bærende konstruksjonen i implementeringen av Kunnskapsløftet. Dette kan ses på som en videreføring av denne styringsformen ved at implementeringen også ble omtalt som en styringsreform.

”Kunnskapsløftet som styringsreform betyr en ytterligere desentralisering av beslutningsmyndighet og forvaltningsoppgaver innenfor utdanningssektoren. Det innebærer større handlingsrom og flere frihetsgrader for skoleeier, skolen og læreren. Systemskiftet skulle berede grunnen for skolen som en lærende organisasjon og ”kultur for læring” (Aasen et al., 2012, s. 288).

Lokalt handlingsrom og desentralisering av myndighet lå altså til grunn som en forutsetning for gjennomføring av læreplanreformen. I utgangspunktet gjorde dette kommunenes evne til å styre implementeringen og utvikle en kultur for læring til en sentral forutsetning for å lykkes. Samtidig som de lokale skolemyndighetene gjennom dette systemskiftet skulle få flere frihetsgrader for utvikling av lærende skoler ble kommunene også ansvarliggjort for skoleutviklingen. Økt resultatstyring og forventningsstyring skjerpet i realiteten den nasjonale styringen, noe som kan ha påvirket det erfarte Kunnskapsløftet de første fem årene. Evalueringen som fulgte implementeringen av Kunnskapsløftet de første fem årene viser blant annet at mange kommuner i den første fasen oppfattet sin rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet som uklar. Dette endret seg gradvis til en oppfatning hvor et stort flertall av

kommunene opplevde rolle- og ansvarsfordelingen som avklart (Aasen et al., 2012). Aasen peker på at dette kan skyldes en gradvis styrking og tydeliggjøring av den statlige styringen.

I spenningsfeltet mellom nasjonale og lokale myndigheter i styringen av skolen hvor nasjonale ambisjoner gjennom forventnings- og resultatbasert styring har kommunene i ulik grad tatt i bruk handlingsrommet som i utgangspunktet var selve bærebjelken for reformen. Her går det et skille mellom store og små kommuner. Store kommuner har som nevnt en styringskapasitet som gjorde det mulig å håndtere handlefriheten og ansvaret. I evalueringen kommer det også frem at det i størst grad er de store kommunene som har ønsket å utnytte handlingsrommet og friheten som fulgte reformen. ”Noen mener også at omfanget av tiltak fra nasjonalt nivå forstyrrer eller overstyrer mulighetene for langsiktige lokale prioriteringer” (Aasen et al., 2012, s. 20). I de mindre kommunene tok det lengre tid før reformen begynte å virke. Evalueringen viste at disse kommunene i varierende grad maktet å oppfylle ansvaret som styringsreformen Kunnskapsløftet påla dem. En av årsaken til dette var nettopp lavere kapasitet når det gjaldt økonomi og menneskelige ressurser. ”Kunnskapsløftet er i ferd med å gi grunnopplæringen et løft, men for små kommuner og skoler viser vår evaluering at reformen kan være en for tung bær å bære” (Aasen et al., 2012, s. 24).

Dette bringer oss over på presentasjonen av problemstillingen og formålet for denne studien.

1.2 Problemstilling og formål med oppgaven

Den kommunale handlefriheten og ansvaret som kom med Kunnskapsløftet gir oss noen muligheter til å studere hvordan og i hvilken grad de nasjonale ambisjonene har blitt overført og rekontekstualisert av kommunene. Jeg har i denne studien vært opptatt av å studere læringsutbytte som utdanningspolitisk målsetting for så å studere hvordan målsettingen kommer til uttrykk lokalt. Det stadig økende trykket på å *øke, styrke eller bedre* elevenes læringsutbytte har vært og er av stor betydning for hvordan vi tenker om undervisning og læring og ikke minst hva som oppfattes som verdifull læring (Prøitz, 2015b). Dette gjør bruken av læringsutbytte til et særskilt viktig studieobjekt. I praksis er det lærerprofesjonen som til syvende og sist legger premissene for hvilket læringsutbyttebegrep som ligger til grunn for hvordan undervisningen innrettes, men lokale skolemyndigheter sin rolle som styringsinstans og som ansvarlig nivå overfor nasjonale myndigheter, gir dem en viktig funksjon som

fortolker. Derfor er det kommunenes rolle som translator av nasjonale ambisjonene som står sentralt i denne studien.

Kommunenes posisjon som skolemyndighet og styringsinstans kommer, i ulik grad, skriftlig til uttrykk gjennom kvalitetsplaner, økonomiplaner, lokale rundskriv og lederavtaler. Kommunene utgjør derfor en viktig kontekst for oversettelse av reformer (Røvik, 2014c), og er således et interessant felt å studere. Kommunenes styringsdokumenter representerer de nedskrevne oppfatningene av læringsutbytteforståelsen hos lokale skolemyndigheter. I tillegg til å gi informasjon om læringsutbytteforståelse utgjør disse nedtegnelsene også uttrykk for hvordan kommunene forstår og utnytter det handlingsrommet som er gitt gjennom nasjonal styring av den norske utdanningen. Problemstillingen søker svar på hvilke dimensjoner ved læringsutbytte som vektlegges av kommunene og dermed også hvordan handlingsrommet er utnyttet:

Hvilke dimensjoner ved læringsutbytte vektlegges i norske storkommuners styringsdokumenter og hvilke implikasjoner kan det ha for lokal styring av utdanningssektoren?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å fokusere studien rundt følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva kjennetegner kommunenes vektlegging av læringsutbytte i styringsdokumentene og hvilke alternative dimensjoner av læringsutbytte kan identifiseres?
- 2) Hvilke dimensjoner av læringsutbytte er felles for storkommunene?
- 3) Hvilke dimensjoner av læringsutbytte i storkommunene er sammenfallende med uttrykk for læringsutbytte i overordnet del og hvilke implikasjoner kan dette ha for lokal styring av utdanningssektoren?

Det empiriske materialet for studien er todelt. Den første delen består i å bruke nasjonale styringsdokumenter for å identifisere dimensjoner av læringsutbytte. Den andre delen består av lokale styringsdokumenter hvor dimensjonene fra overordnede styringsdokument brukes som et analyseverktøy som de lokale styringsdokumentene speiles i.

1.3 Begrepsavklaring

Det er det øverste nivået i kommunene som er ansvarlig for drift, innhold og utvikling av skolesektoren lokalt. Dette øverste ansvarlige nivået for skolesektoren, i hovedsak kommuner og fylkeskommuner, omtales gjerne som *skoleeier* (Elstad, 2010; Jøsendal, Langfeldt, & Roald, 2012; Langfeldt, 2008; Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014). Utredningen fra Kvalitetsutvalget definerer og bruker skoleeierbegrepet på følgende måte:

”Begrepet skoleeier referer både til kommune, fylkeskommune og private skoleiere når det er tale om plassering av oppgaver og ansvar i utdanningssektoren. Kommune og fylkeskommune skal forstås som det politiske/folkevalgte forvaltningsnivå.” (NOU 2002:10, 2002, s. 11).

Da kommunen eller fylkeskommunen også kan oppfattes som en geografisk og politisk avgrensning og oppdeling som omfatter hele samfunnet, kan dette begrepet være noe upresist. Da studien dreier seg om lokal styring i kommunesektoren er det mer presist å bruke lokal skolemyndighet, som i denne sammenhengen refererer til kommunens øverste nivå, representert ved bystyret eller kommunestyret og rådmann for kommuner med formannskapsmodell, eller byråd for kommuner som har innført parlamentarisme. Lokal skolemyndighet refererer da til ansvarlig instans for kommunens eller fylkeskommunens styring og hvordan denne er nedfelt i kommunens/fylkeskommunens styringsdokumenter.

Som det fremgår av problemstillingen er oppgavens hovedformål å belyse hvilke dimensjoner ved begrepet som vektlegges i lokale styringsdokumenter. Ved å identifisere og utlede ulike dimensjoner ved læringsutbytte i sentrale utdanningspolitiske dokumenter ved hjelp av valgt teori og deretter benytte disse som analyseverktøy (Boréus & Bergström, 2012), blir det mulig å studere hvilke forventninger som ligger i de nasjonale ambisjonene og deretter vise hvordan storkommunene i sine lokale styringsdokumenter forstår og utnytter det handlingsrommet som er gitt gjennom den kommunale handlefriheten.

Dimensjon er i utgangspunktet et matematisk begrep som er avledet av det latinske *dimetiri* som innebærer å måle noe hver for seg. Dimensjoner kan også bety side, trekk eller aspekt. Ordet aspekt kommer av latinske *aspectus* som betyr syn eller blick. (Caprona, 2013).

Dimensjoner forstås her som ulike aspekt ved fenomenet læringsutbytte. Studien tar for seg fenomenet læringsutbytte og ser det fra ulike perspektiv for å identifisere noen trekk som kan gjenfinnes i overordnet del av Kunnskapsløftet og deretter undersøke hva som vektlegges i offentlige styringsdokument på kommunenivå. Det er imidlertid en forståelse av begrepet dimensjoner som *analyseverktøy* som legges til grunn. Som vi skal se av metoddelen vil dimensjonene som analyseverktøy for denne studien måtte utledes i vekselvirkning mellom det teoretiske rammeverket og det overordnede nasjonale styringsdokumentet.

Problemstillingen fokuserer på hva som *vektlegges* og innebærer en grad av kvantifisering av forekomstene i lokale styringsdokumenter.

Læringsutbyttebegrepet er i norsk utdanning ikke nødvendigvis en dekkende oversettelse av det engelske *learning outcomes*. Mens engelske *outcomes* kan oversettes med utfall, er det engelske ordet for utbytte *dividend*, som for eksempel brukes i forbindelse aksjehandel og betegner den profitten som aksjonærene tar del i som følge av sine investeringer i selskapet. Et annet ord for denne verdiøkningen er avkastning som er et uttrykk for økonomisk gevinst. Utbyttetenkningen bygger altså på økonomiske termer (Prøitz, 2015b). Det kan derfor diskuteres om *læringsutbytte* i tilstrekkelig grad dekker innholdet i det engelske begrepet *learning outcomes*. Denne studien tar utgangspunkt i kunnskapen om at det finnes ulike forståelser av læringsutbytte mellom lærere, forskere og politikere. Begrepet blir også forstått ulikt mellom aktørene på det enkelte nivå, noe som har konsekvenser for hvordan utdanningen innrettes, både utdanningspolitisk og pedagogisk (Prøitz, 2016). Kommunen som lokal skolemyndighet er studieobjekt og det er i første rekke de forståelser av læringsutbytte som kommunene formulerer i sine lokale styringsdokumenter som studeres. I følgende definisjon argumenteres det for *læringsutbytte* ved å peke på at *læringsutbytte* gjør det mulig å gjøre en rettferdig sammenlikning av læringsaktiviteter ved å uttrykke hva en elev eller student faktisk kan (kunnskap) eller kan gjøre (ferdigheter) som følge av opplæringen.

”Learning outcomes are a key element in the quest for equitable (rettferdig) harmonisation of learning activities. Whereas input-based systems allow biased or non-comparable information such as the reputation of the education and training institution or the duration of the programme, learning outcomes- based systems promote what people actually know or can do.” (Werquin, 2012, s. 265).

I det europeiske rammeverket for livslang læring defineres *læringsutbytte* som det en elev eller student skal ha lært på et bestemt nivå i utdanningssystemet hvor læringsutbyttene er selve beskrivelsene av oppnådd *læringsutbytte*. ”learning outcomes are understood as descriptions of what a learner is expected to know, to understand and to do at the end of the respective cycle” (European Union, 2011). Også i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket angis *læringsutbytte*beskrivelser i tre nivåer eller kategorier, kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse:

”Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbytte er beskrevet i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Nivået på læringsutbyttet er avhengig av kompleksiteten av kunnskapen, ferdigheten og den generelle kompetansen” (NKR, 2011, s. 44)

I Norge har den politiske forståelsen av *læringsutbytte* til dels en slik forståelse av begrepet når en tar i bruk begrepet *det helhetlige læringsutbyttet*. Innledningsvis påpekte jeg også at jeg i oppgaven vil vektlegge *læringsutbytte* i en bred forstand. Med dette mener jeg at *læringsutbytte* er summen av det elevene sitter igjen med etter endt skolegang. Kvalitetsutvalget uttrykker i (NOU 2002:10) følgende: ”Det helhetlige læringsutbyttet omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger”.

På bakgrunn av dette velger jeg å forstå *læringsutbytte* i lys av elementene som definerer kompetansebegrepet, kunnskaper, ferdigheter og holdninger, selv om dette ikke uten videre er uproblematisk (Werquin, 2010). Jeg vil komme nærmere tilbake til forholdet mellom kompetansebegrepet og læringsutbyttebegrepet i teoridelen for så å definere et rammeverk som utgjør hovedperspektiv for studien.

2 Litteraturgjennomgang

Maxwell (2013) peker på viktigheten av å la det konseptuelle rammeverket støtte og informere egen forskning. Dette kapittelet gir en oversikt over aktuell litteratur som behandler begrep som er sentrale for studiens tematikk. Selv om denne studien er et selvstendig arbeid som står for seg selv, bygger den likevel på tidligere studier i form av at den bygger videre på kunnskap om hvordan læringsutbytte som begrep og fenomen forstås og hvilke sider ved fenomenet som vektlegges. Vektleggingen av ulike sider ved begrepet og fenomenet er av stor betydning for hva som anses som viktig og verdifull læring (Prøitz, 2015b) og ulike oppfatninger og bruk av læringsutbyttebegrepet relaterer seg til hva læring egentlig er, samt hvordan læring kan anerkjennes (Prøitz, 2014).

Kunnskapsløftets kompetansebaserte læreplaner fremhever kompetanse som et sentralt formål ved utdanningen. Kompetanse er et gjennomgående uttrykk for hva elevene skal lære i skolen (NOU 2014:7, 2014). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at læringsutbyttebegrepet og kompetansebegrepet er to sider av samme sak. I det følgende pekes det på noen problemer ved en slik tenkning.

Kompetanse kan forstås som kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det innført kompetansebaserte læreplaner i fagene. I tillegg til dette ble enkelte utvalgte kompetanser, kalt grunnleggende ferdigheter, forventet integrert i alle fag. Disse ferdighetene ble sett på som universelle kompetanser som skulle utvikles uavhengig av fagområde. I tillegg ble fagovergripende kompetanser vektlagt i læreplanens generelle del.

Den politiske oppfatningen av kompetansebegrepet i Stortingsmelding 28 som legger grunnlaget for fagfornyelsen, er skrevet ut med følgende kompetansedefinisjon:

”Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28).

Som vi ser peker denne definisjonen av kompetanse på at elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter. Videre understreker definisjonen at kompetanse både handler om å tilegne seg og å anvende. Kunnskapene og ferdighetene gis dermed flere dimensjoner ved at de gjennom begrep som utvikle, lære og tilegne pekes på et anvendelsesaspekt. Dette gir kunnskapene ferdighetene og holdningene en kobling til formålene å mestre utfordringer og løse oppgaver. Tilsvarende dimensjoner finner vi også igjen i European Centre for the Development of Vocational training som peker på at kompetanse handler om å kunne anvende læringsutbytte:

”Evnen til å anvende læringsutbytte (learning outcomes) adekvat i en definert sammenheng (utdanning, arbeid eller personlig eller yrkesmessig utvikling). Kompetanse er ikke begrenset til kognitive elementer (som involverer bruk av teori, begreper og taus kunnskap); det omfatter funksjonelle aspekter (inkludert tekniske ferdigheter), i tillegg til relasjonelle egenskaper (for eksempel sosiale eller organisasjonsmessige ferdigheter) og etiske verdier.” (NOU 2014:7, 2014, s. 55).

Denne definisjonen fremhever også relasjonelle egenskaper eller sosiale ferdigheter. Dette er kompetanse som ligger nært opp til holdninger, begrepet som også brukes i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR):

”Med generell kompetanse forstås evnen til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng.” (NKR, 2011, s. 5).

21. juni 2013 oppnevnte regjeringen Stoltenberg et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot det fremtidige samfunns- og arbeidslivets krav til kompetanse. Utvalget la frem sin endelige utredning 15. Juni 2015 og definerte kompetanse på følgende måte:

”Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner.” (NOU 2015:8, 2015, s. 19).

Kompetansedefinisjonen som fremheves i Ludvigsenutvalgets utredning og kunnskapsgrunnlaget som kom i forkant av denne, har klare fellestrekk med definisjonen av kompetanse slik det følger av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring. Disse definisjonene gir kompetansebegrepet en dimensjon som innbefatter et anvendelsesaspekt. Ludvigsenutvalget peker også på dimensjoner av læringsutbytte som forutsetninger for å utvikle kompetanse og understreker samtidig at anvendelse av disse i sammenheng er uttrykk for kompetanse.

”Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng.” (NOU 2015:8, 2015, s. 19).

Sentralt i politiske beskrivelser av kompetansebegrepet er altså kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Fokuset rettes imidlertid mot formål og anvendelse. Vi kan si at dette gir kompetansebegrepet flere dimensjoner hvor kunnskap, ferdigheter og holdninger må anvendes eller kombineres i kontekst eller i sammenheng for å være kompetanser.

I den faglige diskursen om kompetansebegrepet problematiseres imidlertid kompetansebegrepet og hvordan det kan forstås. Willbergh (2015) trekker frem flere ankepunkt knyttet til å bruke kompetanse som et pedagogisk konsept, og argumenterer for utvikling av et mer bærekraftig pedagogisk begrep. Kompetanse forstått som kunnskaper, ferdigheter og holdninger danner grunnlaget for skolens overordnede mål, men møter problemer i den praktiske pedagogiske sammenhengen hvor målene skal fylles med innhold og settes inn i det praktiske liv. Willbergh argumenterer for teoretiske problemstillinger knyttet til kompetansebegrepet. *”In context of schooling, the importance of the relevance and use of competences for out-of-school real-life problems is a major theoretical challenge”* (Willbergh, 2015, s. 338). Det er dermed problematisk at kompetanse skal være gyldig uten en gitt kontekst, eller som Willbergh sier: *”People do not have competence independent of context”* (Willbergh, 2015, s. 336).

Som en konsekvens av dette mister kompetansebegrepet mening og kraft når det implementeres i praksis. Vi står da igjen med kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og holdninger, samt en eller flere faktorer som er mer eller mindre ukjente.

”All we know about the internal structure of competence is that it comprises knowledge, skills, attitudes, and something extra that is associated with a new, unknown (theoretical) dimension.” (Westera, 2001, s. 81).

Vi kan ut fra dette se på kompetanse som overordnet mål for hva elevene skal utvikle og tilegne seg i skolen bærer med seg læringsutbyttetenkningen, men denne gjøres ikke eksplisitt. Kompetanse kan av denne grunn ikke uten videre ensidig forstås uten å på samme måte som læringsutbytte med mindre vi aksepterer at innhold og kontekst blir diffuse elementer. Når det er sagt, ”the only determinants of human abilities are possessing (knowledge), feeling (attitudes), and doing (skills)!” (Westera, 2001, s. 87).

Å forstå kompetansebegrepet i norsk læreplansammenheng fordrer derfor at vi løfter blikket og studerer bredden i skolens overordnede formål. Samtidig må vi akseptere at kompetansebegrepet ikke kan sette kognitive standarder for atferd som ikke kan standardiseres (Westera, 2001).

Dette bringer oss over på læringsutbytte som mer eksplisitt angir kunnskaper, ferdigheter og holdninger i form av hva elevene har lært og kan gjøre. Maxwell (2013) peker på at studier av faglige artikler, policydokumenter og fortellinger som belyser temaet for en studie forståelser gir verdifull støtte til arbeidet. For denne studien innebærer det støtte til å:

1. Fokuserer på målet med studien.
2. Identifisere uttrykk for læringsutbytte i ulike sammenhenger.
3. Knytte forskningen opp mot relevant teori.
4. Formidle resultatene på en adekvat måte.

Læringsutbytte er et relativt nytt begrep i norsk sammenheng og det finnes få norske studier av hvordan aktørene i skolen selv fortolker og operasjonaliserer begrepet. Likevel har læringsutbytte både som begrep og fenomen vært fremtredende i både nasjonale og lokale styringsdokumenter de siste tiårene. Selv om det ikke finnes mye kunnskap om hvordan læringsutbytte forstås i norsk kontekst er det imidlertid gjort noen studier av fenomenet læringsutbytte.

Prøitz (2010) har studert et spekter av læringsutbyttedefinisjoner i artikler tilbake til 70 tallet. I norsk utdanningssystem pågår en stor del av debatten omkring læringsutbytte lokalt. Dette gir et stort rom for tolkninger og dermed også et stort rom for misforståelser. Når flere ulike aktører har flere ulike oppfatninger kan dette igjen føre til skinnenigheter basert på misforståelsene. Hun peker videre på at hvilken læringsutbytteforståelse som vektlegges vil være av betydning for hva som anses som viktig og verdifull læring og konkluderer med følgende:

”This study has shown that there are also a range of alternative definitions which share a common message: learning outcomes cannot be reduced to fullended, stable and prespecified measurements of student performance.” (Prøitz, 2010, s. 135).

I doktoravhandlingen til Tine S. Prøitz fra 2014 undersøkes både internasjonale forskeres oppfatninger av begrepet, lærere sin oppfatning av begrepet i forbindelse med karaktersetning og hvordan norske politikere forstår begrepet over en periode på 14 år.

Litteraturgjennomgangen til Prøitz (2014) viser at det er en pågående en diskusjon om læringsutbyttebegrepet som er ”dypt forankret i spørsmål om hva læring er og hvordan arbeide med læring og hvordan anerkjenne læring.” (Prøitz, 2016, s. 41).

Helene Marie Kjærgård Eide belyser i sin doktoravhandling hvordan skolelederes betydning for læringsutbytte blir forstått i politiske dokumenter og av skoleledere selv og synliggjør hvordan læringsutbyttebegrepet blir brukt og forstått ulikt av ulike aktører i utdanningsfeltet. I doktoravhandlingen peker hun på at politiske ideer og evidensbasert forskning overføres til praksis. På vei inn i skolen blir de forhandlet og satt inn i sammenhengen til den enkelte aktørs ståsted (Eide, 2015, s. 70).

Slater (2011) peker på hvordan diskursen om skolelederes betydning for læringsutbytte preges av engelskspråklige forfattere og en kunnskap om dette feltet som er preget av teorier som synes å være gyldige internasjonalt. På denne måten antyder han, med henvisning til flere forskere på området, en form for etnosentrisme i studier som underbygger vektleggingen av skolelederes betydning for læringsutbytte utdanningen. (Slater, 2011, s. 221). Han argumenterer videre for en internasjonal tilnærming til lederes betydning for læringsutbytte, ”not just to replicate these studies but to redefine concepts in a way that is appropriate for each cultural context.” (Slater, 2011, s. 219).

Sentralt i denne studien er kommunenes rolle som skolemyndighet. Det finnes ikke tilsvarende studier som belyser kommunenes styringsdokumenter når det gjelder læringsutbytte. Imidlertid finnes det flere rapporter og studier som belyser kommunenes rolle som skolemyndighet. Aasen et al. (2012) belyser blant annet kommunenes rolle i forbindelse med implementering av skolereformen Kunnskapsløftet og peker på at ”skoleeierne” for kommunale grunnskoler kort tid etter innføringen opplevde uklarhet om rolle- og ansvarsfordelingen mellom nasjonalt og lokalt nivå og om forholdet mellom politisk og administrativ styring på ”skoleeiernivå”. På et senere tidspunkt av reformen opplevde imidlertid skoleeierne denne rolle og ansvarsfordelingen som klar. Uklarhet om rolle og ansvarsfordeling på kommunalt nivå som ved innføringen av kunnskapsløftet kan skyldes flere forhold. For det første kan dette skyldes et fenomen omtalt som ”kommunal passivitet” og at kommunene i liten grad har ”evnet å føre en prinsipiell debatt om hvordan man ønsker å forholde seg til sentrale styringsinitiativ” (Engeland & Langfeldt, 2009, s. 13). En slik forklaring kan nok være tilfelle, men sier i liten grad noe om årsaken til situasjonen. Det faktum at kommunene gjennom implementeringen av en styringsreform som Kunnskapsløftet fremheves som en så viktig og sentral aktør var relativt nytt i norsk sammenheng. Rorrer, Skrla, og Scheurich (2008) peker på amerikanske *districts*, som i norsk sammenheng tilsvarer kommunene, som en hovedaktør i systemiske utdanningsreformer gjennom å understreke fire viktige roller i form av “instructional leadership”, ansvar for reorientering av organisasjonsstruktur og organisasjonens prosesser, etablere helhet og sammenheng i policy og sørge for at organisasjonen holder et felles fokus (Rorrer et al., 2008, s. 332). Dette står i kontrast til de tradisjonelle synene blant forskere. Tradisjonelt har det vært hevdet at kommunene ikke burde holdes ansvarlige for kontrollen over og arbeidet med gjennomføring av skolereformer. Kommunene har til og med blitt omtalt som lite viktige i denne sammenhengen:

”Chester Finn (1991), a key proponent of the school as the center of reform movement, stated emphatically that districts are inconsequential. He pronounced, “The school is the vital delivery system, the state is the policy setter (and chief paymaster), and nothing in between is very important”(Rorrer et al., 2008, s. 308).

Kommunenes roller slik Rorrer et al. (2008) beskriver dem er gjenkjennbare om vi ser på Kunnskapsløftet som reform. Utdanningsreformen omfattet både ”styring, struktur og

innhold”, noe som knytter norsk utdanningspolitikk ”...nærmere til den internasjonale reformagendaen” (Aasen et al., 2012, s. 41-42).

3 Teoretisk rammeverk

I det følgende kapitlet vil jeg redegjøre nærmere for disse fire sentrale teoretiske konseptene, masterideer, translasjon, kompetanse og læringsutbytte, som utgjør den teoretiske plattformen for studien. Jeg studerer begrepet læringsutbytte i lys av teori om masterideer og legger til grunn at kommunene opptrer som translatører når myndighetenes ambisjoner skal settes ut i livet gjennom lokale styringsdokumenter.

Jeg vil i den siste delen av dette kapitlet sammenfatte skillet mellom kompetanse og læringsutbytte for deretter å redegjøre for det perspektivet på læringsutbytte som jeg vil legge til grunn for den empiriske studien for deretter å argumentere for en ramme som læringsutbytte kan forstås innenfor når en studerer overordnede nasjonale og lokale styringsdokumenter.

3.1 Læringsutbytte som masteride

Røvik og Pettersen (2014) viser i sin studie av masterideene kvalitet, ledelse, accountability og evidensbasert praksis hvordan nyere reformer i norsk skole har blitt påvirket av dem. Tanken er at masterideene fungerer som en kraft som legitimerer og delegitimerer ulike veivalg og at disse ideene setter preg på utviklingen.

”En masteride er en ide som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer i organisasjoner på tvers av sektorer og nasjoner.” (Røvik & Pettersen, 2014, s. 54)

Røvik og Pettersen (2014) beskriver masterideene med fem typiske felles kjennetegn. ”De har stor utbredelse, uklare opphav, og de er selvbegrunnende reformutløsende og eklektiske.” (Røvik & Pettersen, 2014, s. 54). Flere av kjennetegnene på *masterideer* finner vi også når vi studerer begrepet læringsutbytte. Det er reformutløsende når vi ser på den historiske utviklingen i bruken av læringsutbytte fra 1988. Vi har tidligere nevnt at det er et strekkbart begrep. Dette innebærer en elastisitet som gjør at begrepet kan tillegges ulik betydning alt etter hvem som bruker det og i hvilke sammenhenger det brukes. Selvbegrunnende er begrepet i den forstand at det vil være vanskelig å være uenig i at begrepet kan dekke viktige

sider ved det vi ønsker å oppnå med opplæringen, og til sist er det liten tvil om dets utbredelse, ei heller innenfor landets grenser, når vi ser på hvordan det brukes i skriftlig og muntlig kommunikasjon om norsk utdanning.

Studerer vi bruken av læringsutbytte som masteride kan funnene altså gi oss viktig informasjon, ikke bare om hvordan vi tenker omkring undervisning og læring i politikktutvikling. Begrepsforståelsen og grunntonen som formidles i det politiske landskapet kan også ha konsekvenser for hva og hvordan den enkelte elev lærer og til syvende og sist hvilket læringsutbytte han eller hun sitter igjen med. Likevel skjer ikke en direkte overføring av nasjonale styringssignaler. Ideer og begreper blir overført, fanget opp tolket og tatt i bruk i kommunene. Som et teoretisk rammeverk for å studere hvordan kommunene opptrer som oversettere legger jeg til grunn et translasjonsteoretisk perspektiv (Røvik, 2007, 2014c). Når ideer beveger seg mellom aktørene i utdanningssystemet blir ideene både fortolket oversatt og implementert eller tatt i bruk. I motsetning til oversettelse mellom to språk innebærer translasjon av ideer oversettelse i en mer indirekte form enn ved oversettelse av for eksempel en tekst. Ideene hentes ut av en kontekst (dekontekstualisering) og skal tas i bruk i en ny kontekst (kontekstualisering) (Røvik, 2007), men det er ikke klart at alle aktørene i en organisasjon kjenner konteksten ideene kommer fra, eller helheten i den nye konteksten. Derfor argumenterer Røvik for behov for ”særs gode kunnskaper om de kontekster det oversettes mellom, det vil si både de kontekster det oversettes fra, så vel som de kontekster det oversettes til” (Røvik, 2014c, s. 407). Overføring av ideer med uklar historie og bakgrunn til en ny kontekst hvor det skjer en omforming på bakgrunn av ideens uklarhet og aktørene som er involvert kalles rekontekstualisering (Røvik, 2007). Et annet viktig aspekt ved translørkompetanse omtales i som kunnskap om oversettelsesregler og ”under hvilke betingelser det er hensiktsmessig å anvende bestemte regler og unngå andre” (Røvik, 2014c, s. 407).

Røvik (2014c) benytter et translasjonsteoretisk perspektiv for å belyse hvordan reformideer fanges opp, spres og utvikles. Røvik presenterer ulike oversettelsesmodi som representerer ulike former for oversettelse og implementering av reformideer. Disse handler primært om oversettelser og gjenskaping av praksiser fra en organisasjon til en annen. De tre oversettelsesmodiene, *det reproduserende modus*, *det modifierende modus* og *det radikale modus*. Disse kan også benyttes i studien av hvordan kommuner fanger opp, forstår og videreformidler nasjonale ambisjoner som lokale styringssignaler.

Det reproduserende modus kan på en enkel måte sammenliknes med kopiering hvor hensikten er å ”gjenskape et observert godt resultat eller en praksis i en annen organisasjon” (Røvik, 2014c, s. 405).

Det modifierende modus handler om lojalitet til det overordnede, samtidig som en tilpasser, forandrer og kanskje forbedrer. Denne oversettelsesmodusen handler også om å gjenskape ”og/eller være lojal mot overordnede myndigheters forventninger om at deres bestemte versjoner av reformideer skal implementeres” (Røvik, 2014c, s. 405).

Det radikale modus handler om omforming. Oversetteren er mer opptatt av nye og egne ideer. ”Man har (eller man tar seg) frihetsgrader og ser på andres praksiser og overordnede myndigheters forslag og formaninger om å implementere bestemte reformideer mer som lærestykker og inspirasjonskilder til å sette i gang lokale prosesser der man utvikler sine egne distinkte versjoner” (Røvik, 2014c, s. 405).

3.2 Læringsutbytte

Det teoretiske utgangspunktet for studien er knyttet til begrepet læringsutbytte.

En av årsakene til at nettopp læringsutbytte har blitt tema for denne oppgaven er fenomenets iboende kraft til å føre både norsk og internasjonal utdanningspolitikk inn i nye landskap.

(Prøitz, 2015a) Prøitz har studert hvordan læringsutbyttebegrepets inntreden og påvirkningskraft i norske politikkdokumenter har utviklet seg fra 1997-2011. En av implikasjonene hun trekker er fra sin studie er blant annet behov for følgende: ”further investigate how policy makers more directly relate to explicit learning outcomes and whether certain types of learning outcomes have a greater impact on policy development than others” (Prøitz, 2015a, s. 293).

Denne implikasjonen understreker et av de virkelig spennende aspektene ved begrepet læringsutbytte og utdyper begrepets iboende kraft til å bevege oppfatninger av undervisning og læring i ulike retninger. Mens begrepet med sin utbredelse, sitt selvbegrunnende vesen og strekkbarhet gir rom for å studere det fra mange synsvinkler, kan likevel noen oppfatninger av begrepet bli rådende og på denne måten skape implikasjoner for hvordan vi tenker om planlegging og gjennomføring av undervisning og ikke minst hvordan vi vurderer undervisningen og elevenes læring i etterkant.

Det norske læreplanverket Kunnskapsløftet som så dagens lys i 2006 er et kompetansebasert læreplanverk som, sammen desentralisering av myndighet og ansvarliggjøring av kommunene, i stor grad kan sies å ha endret fokus i opplæringen. Fra å se på undervisningens aktivitet og innhold, til å definere beskrivelser av kompetanssmål som skulle gjelde for alle elever ble fokus flyttet fra prosess til resultat. Endringene førte til en målstyring hvor elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger som resultater av opplæringen ble vektlagt. Sammen med innføringen av kompetanssmål har læringsutbyttetenkningen hatt stor gjennomslagskraft og utvikling i den norske utdanningen i tillegg til økt vekt på vurdering nasjonale testsystemer, økt nasjonal og lokal kontroll (Imsen, Blossing, & Moos, 2016).

Ikke minst er reformen og restruktureringen av skolesystemet av betydning for vurderingsarbeidet hvor graden av måloppnåelse knyttes opp mot elevenes evne til å kombinere ulike læringsutbytter og anvende disse i ulike situasjoner som samlet kompetanse. Selv om denne studien fokuserer på læringsutbyttebegrepet har jeg i denne teoridelen valgt å se nærmere på både kompetansebegrepet og læringsutbyttebegrepet for deretter å vise hvordan kompetansetenkningen ligger til grunn for å forstå læringsutbytte. Kompetansetenkningen kan også hjelpe oss til å lete etter uttrykk for læringsutbytte i aktuelle styringsdokumenter.

Læringsutbytte som en ambisjon eller ide, er av betydning for hvordan læringsarbeidet i skolen innrettes (Prøitz, 2015b). I utgangspunktet kan det være fristende å se på kompetanse og læringsutbytte som synonyme begreper, men som omtalt i forrige avsnitt, kommer kompetansebegrepet til kort når vi kobler det til innhold. Mens kompetansebegrepet kan sies å definere evnen til å anvende kunnskaper, ferdigheter og holdninger, kan vi si at læringsutbytter finnes som elementer i kompetansetenkningen ved å uttrykke dette innholdet. Disse uttrykkes imidlertid i en mer eksplisitt form og kan i kombinasjoner utgjøre ulike kompetanser.

“In many instances, considering learning outcomes and competences as synonymous may be appropriate because they both refer to what people know and/or can do in a given context. Nevertheless, it may be more appropriate to identify the learning context before responding to this question. In a formal learning context, several learning outcomes are often needed to build a competence “ (Werquin, 2012, s. 261).

Ofte defineres læringsutbytte som nedtegnede uttrykk for hva elever eller studenter forventes å lære, eller har lært. Dette er definisjoner som uttrykker læringsutbytte som forventede (eller oppnådde) resultater av læring. (Prøitz, 2015b) Et godt eksempel på en slik definisjon finner vi hos Nasjonalt Organ For Kvalitet i Utdanningen (NOKUT) ”Læringsutbytte er en beskrivelse av hva en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbytte skal være målbart.” (NOKUT, 2017). Utdanningsdirektoratet (2016) benytter også en tilsvarende definisjon: ”Læringsutbytte handler om hva den enkelte har lært, og kan utføre etter å ha gjennomført opplæringen.” Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, uttrykker på sin side følgende definisjon:

”Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbytte er beskrevet i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Nivået på læringsutbyttet er avhengig av kompleksiteten av kunnskapen, ferdigheten og den generelle kompetansen” (NKR, 2011).

Disse definisjonene representerer en forståelse av læringsutbytte som noe statisk forhåndsdefinert og målbart. Det pekes på læringsutbytte som forhåndsdefinerte I definisjonen fra Nokut utgjør målbart sågar en del av selve definisjonen og dermed også et krav.

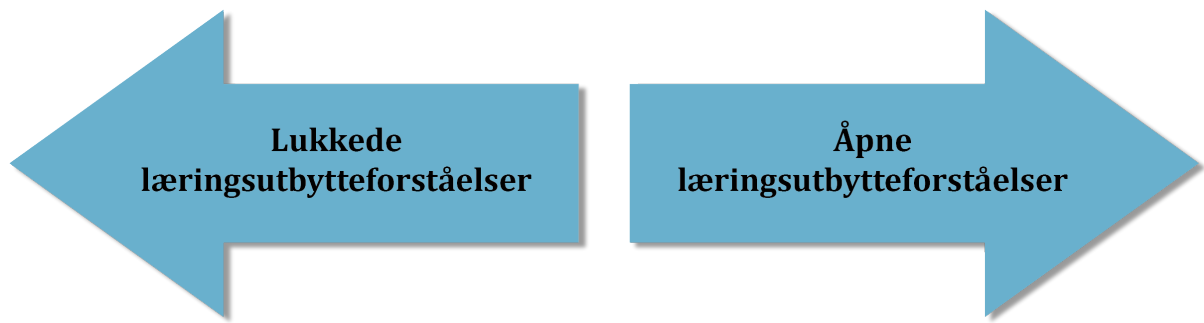
Det finnes imidlertid definisjoner som i større grad en disse peker på flere ulike elementer knyttet til læringsprosessen (Prøitz, 2015b). Dersom vi ser for oss en læringsprosess som noe mer enn en lineær transportetappe for kunnskapsoverføring, men også kobler inn formål og intensjon, samfunn og situasjoner, felles og personlige erfaringer og tilfeldige og planlagte utfordringer og oppdagelser får dette også konsekvenser for hvordan vi definerer læringsutbytte, eller om vi i det hele tatt kan gi det en entydig definisjon.

Prøitz (2010) sin studie av fagartikler som nevnt tidligere viser imidlertid at det i faglitteraturen finnes et bredt spekter av læringsutbyttedefinisjoner. Dette spekteret strekker seg fra de nevnte definisjonene hvor læringsutbyttene ses på som på forhånd nedtegnede beskrivelser av læringen som skal finne sted til definisjoner som anerkjenner at læring på forhånd ikke kan beskrives i detalj. I slike definisjoner ivaretas ulike dimensjoner hvor faktorer som ligger hos læreren, eleven og i læringsprosessen selv også fører med seg læringsutbytter. Utgangspunktet for Prøitz’ omtale av dette spekteret av læringsutbytter eksemplifiseres med Robert M. Gagnes læringsutbyttebegrep i den ene enden av skalaen.

Han mente at mente at læringsutbytte er, ”det som elever lærer gjennom fastsatte og detaljerte mål, grundig planlagte læringsaktiviteter, og som kan observeres gjennom endring i atferd.” (Prøitz, 2016, s. 42). Som et motstykke til denne forståelsen setter hun Elliot Eisners læringsutbytteforståelse i den andre enden av skalaen. Hans syn på læringsutbytte inkluderer ”all kompetanse elever har tilegnet seg etter endt opplæring, både planlagte og ikke-planlagte resultater av undervisning og læring.” (Prøitz, 2016, s. 42). En naturlig konsekvens av en slik forståelse av læringsutbytte innebærer at det kan uttrykkes både som egenskaper ved eleven, opplæringen og faget, både i fortid nåtid og fremtid. Kritikken av læring og undervisning som en, mål – middel - resultattenkning som vi finner vi hos Elliot Eisner innebærer at vi forkaster tenkningen om undervisning som en rettlinjert transportetappe hvor målet ligger i den ene enden og resultatet i den andre. Et av problemene Eisner peker på er språkets begrensninger når det kommer til planlegging og vurdering av undervisning. Språket tar ikke høyde for den læringen som skjer gjennom erfaringer som oppstår, planlagt eller ikke gjennom undervisningen og kan derfor ikke erstattes fullt ut av språklige uttrykk ”Language is after all a surrogate for experience” (Eisner, 2002, s. 113).

Motivasjonen for å studere bruken av læringsutbytte i lokal kontekst er begrepet og fenomenets utbredelse og kraft, men også dets selvbegrunnende vesen og ”strekbarhet”. Det er ikke minst denne strekbarheten som gjør det helt nødvendig for arbeidet med det empiriske materialet å legge til grunn en avklart oppfatning av begrepet.

Modellen under refererer Robert M. Gagne en læringsutbytteforståelse som handler om det adferdsorienterte , resultatorienterte, forhåndsdefinerte lukkede og målbare på den ene siden og Elliot Eisner sin forståelse av læringsutbytte som personlige erfaringer, prosess, åpenhet og læringsutbytte med begrenset målbarhet på den andre siden. Vi kan kalle disse ytterpunktene for *lukkede læringsutbytteforståelser* og *åpne læringsutbytteforståelser*. Prøitz (2015b) peker på at det mellom ytterpunktene finnes det et spekter av læringsutbytteforståelser. Modellen er en forenklet gjengivelse av Prøitz (2015b, s. 45).



En sentral del av denne studien handler om å identifisere dimensjoner av læringsutbytte. I lys av spekteret av læringsutbytteforståelser er dette ikke uten videre en enkel oppgave. Læring er komplekse prosesser som vanskelig lar seg isolere til enkle beskrivelser eller mål som kan nedtegnes på forhånd og deretter etterprøves. I læreplansammenheng og vurdering av måloppnåelse kan det gjerne se slik ut og flere av dimensjonene ved læringsutbytte kan dermed være vanskelige å gjenkjenne. Vi snakker her om læringsutbytter som ikke ligger fast.

Eisner skiller derfor mellom mål og læringsutbytte i kategoriene adferdsmål (behavioral objectives), problemløsningsmål (problem solving objectives) og ekspressive læringsutbytter (expressive outcomes). De to første kategoriene kaller han *objectives*, mens den tredje kategorien kalles for outcome. Eisner endret denne tredje og siste kategorien fra *expressive objectives* til *expressive outcomes* (Eisner, 2002). Dette er en avgjørende distinksjon som skiller det foreskrevne fra det erfarte. *Objectives* i læreplantenkning representerer mål som en gjennom læreplaner ønsker at elever skal oppnå. Adferdsmål representerer mål som har til hensikt å foreskrive hva en elev eller student er forventet å kunne, gjøre eller ha innsikt i og forstå. Eisners kritikk av slike, *objectives* er at de er vanskelige, for ikke å si umulige, å formulere med presisjon og klarhet som dekker den utviklingen i kunnskaper, ferdigheter og innsikter en elev vil få som følge av undervisningen. Adferdsmål må i følge Eisner kunne formuleres med "presisjon og klarhet" (Eisner, 2002, s. 108). Selve problemet med adferdsmål eller *behavioral objectives* kan synes å ligge i nettopp dette. "Hvordan skal en eksempelvis beskrive hvordan vann smaker?" (Eisner, 2002, s. 115). I følge Eisner kan adferdsmål neppe forhåndsformuleres presist med ord og begreper, uten å samtidig virke begrensende. Eisner markerer imidlertid tydelig viktigheten av *objectives* i læreplanarbeid og undervisningsplanlegging samtidig som han markerer avstand til disse som fullendte beskrivelser av resultat. Det er også derfor han kaller disse for mål og ikke utbytte.

Også problemløsningsmål eller *problem solving objectives* utgjør på forhånd nedskrevne formuleringer som angir målene. Et problem eller en utfordring, med bestemte kriterier for hva som er en godkjent løsning kan forhåndsformuleres i klar tekst, men til forskjell fra adferdsmålene, er løsningen i seg selv mulig å finne på mange ulike måter.

Expressive outcomes kan på en forenklet måte ses på som læringsutbytter som kommer som en følge av opplærings situasjonen planlagt eller ikke. Eisner definerer outcomes slik: "essentially what one ends up with, intended or not, after some form of engagement" (Eisner, 2002, s. 118). Således utgjør Eisners begrep expressive outcomes resultater eller konsekvenser av planlagte undervisningsaktiviteter som har til hensikt å skape læring utvikling og erfaring.

Både adferdsmål, problemløsningsmål og ekspressive læringsutbytter er aktuelle i vår sammenheng og Elliott Eisners tenkning skal vi ta med oss når vi ser videre på hvordan vi kan formulere et teorigrunnlag som skal hjelpe oss å identifisere dimensjoner av læringsutbytte.

3.2.1 Trichotomy of outcomes

Eisner (2002) beskriver tre typer av læringsutbytter, henholdsvis elevspesifikke, fagspesifikke og lærerspesifikke læringsutbytter.

Elevspesifikke læringsutbytter er læringsutbytter som retter seg mot det eleven har lært eller skal sitte igjen med etter undervisningen, men trenger ikke være direkte knyttet opp mot innholdet i undervisningen. "Eisner så på dette som læring knyttet til egenskaper ved elevenes individuelle personlighet." (Prøitz, 2015b).

Fagspesifikke læringsutbytter er læringsutbytter som omtaler egenskaper ved fag eller innhold (Eisner, 2002), mens lærerspesifikke læringsutbytter er læringsutbytter som omtaler "egenskaper ved læreren og hennes undervisningsstil, standarder og verdier" (Prøitz, 2015b, s. 41). Man kan legge til grunn at denne typen læringsutbytter også kan forstås som egenskaper ved opplæringen som helhet, skolen eller lærerkollegiet som helhet.

3.2.2 Et teoretisk perspektiv som utgangspunkt for kategorisering.

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet vil jeg i denne siste delen av teorikapitlet sammenfatte skillet mellom kompetanse og læringsutbytte. Deretter vil jeg redegjøre for det perspektivet på læringsutbytte som jeg vil legge til grunn for den empiriske studien og til sist argumentere for et teoretisk rammeverk som læringsutbytte kan forstås innenfor når en studerer overordnede nasjonale og lokale styringsdokumenter.

Læringsutbytte inneholder kompetansetenkningen, men må likevel ikke sammenblandes med kompetansebegrepet. Læringsutbytte bærer med seg grunnlaget for hva elevene skal lære i skolen i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger men uttrykkes i en mer eksplisitt form. Mens kompetansebegrepet uttrykker hva elevene kan eller kan gjøre i en gitt kontekst så manifesterer kompetansen gjerne gjennom en kombinasjon av flere læringsutbytter.

Jeg holder fast ved at det helhetlige læringsutbyttet består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Og legger til grunn at læringsutbytter i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger må ses på fra tre ulike perspektiver dersom de skal kunne formuleres og studeres på en hensiktsmessig måte. Prøitz' illustrasjon med henvisning til Elliot Eisner og Robert M. Gagné som to ytterpunkter av læringsutbyttedimensjoner i et spektrum fra atferdsorienterte, resultatorienterte, forhåndsdefinerte lukkede og målbare læringsutbytter til personlig erfarte, prosessorienterte, åpne læringsutbytter med begrenset målbarhet (Prøitz, 2015b). Dette gir oss en ramme for disse perspektivene. Tanken er at det mellom disse ytterpunktene finnes ulike former for læringsutbytte med ulik grad av åpenhet eller lukkethet, noe som igjen understreker at læringsutbytter er utfordrende å isolere eller kategorisere på en enkel måte. Når jeg i skal se på dimensjoner av læringsutbytte og identifisere hvilke av disse kommunene vektlegger, er det imidlertid behov for å gjøre en forenkling av den mer finmaskede virkelige verden for å kunne beskrive den. Under følger kategorier som kan hjelpe oss med dette.

I Jannicke Stray Heldals bok, *Demokrati på timeplanen*, finnes en liknende kategorisering når hun omtaler kompetanse knyttet til skolens demokratiske oppdrag. Med henvisning til Arthur og Wright setter hun opp tre ulike dimensjoner ved henholdsvis *opplæring om* (intellektuell kompetanse), *opplæring for* (verdi og holdningskompetanse) og *opplæring gjennom* (handlingskompetanse.) (Stray, 2011, s. 107; 2012, s. 21).

Opplæring om (intellektuell kompetanse) betyr å gi innsikt, kunnskaper og forståelse. *Opplæring for* (verdi og holdningskompetanse) handler om å ruste elevene til å kunne håndtere fremtidige utfordringer, mens *opplæring gjennom* (handlingskompetanse) handler om at elevene får erfaringer med reell deltakelse. I det følgende bruker jeg begrepene om, for og gjennom.

Begrepet *opplæring om* kan sammenliknes med adferdsmål eller *behavioral objectives* ved at det utgjør bestemt kunnskap eller innsikt som skal oppnå gjennom opplæringen. *Opplæring om* uttrykker imidlertid ikke bare forhåndsdefinert kunnskap som kan planlegges, formidles og som man deretter kan undersøke om eleven har oppfattet eller lært. Kunnskap om kan kanskje måles, men innsikt og forståelse som inngår i *opplæring om* er elementer som er vanskelige å foreskrive og ikke minst observere som resultater av læring uten gjennom direkte observasjon av eleven i læringsprosessen. En kan også stille spørsmål ved om eksempelvis innsikt kan kontrolleres fullt ut. Dette inngår også i Eisners kritikk av adferdsmålene hvor han blant annet peker på at det formulerbare og kontrollerbare er for smalt. ”To expect all of our educational aspirations to be either verbally describable or measurable is to expect to little.” (Eisner, 2002, s. 114).

Opplæring for har en knytning til Eisners *problem solving objectives* ved at problemstillinger eller utfordringer kan foreskrives og elever kan lære *for* slike bestemte situasjoner. Det er imidlertid

Til sist kan *opplæring gjennom*, representere Eisners *expressive outcomes*. Dette handler om at elevene gjennom læringsprosessene tilegner seg læringsutbytte som enten kan være intendert, men også den delen av utbyttet som ikke var forventet og planlagt. Opplæring om må ha fokus på og uttrykke aktivitetene, prosessene, deltakelsen som elevene skal erfare gjennom opplæringen i møte med skolen og lærerne medelever og seg selv.

Begrepene *opplæring om*, *opplæring for* og *opplæring gjennom* gir et bilde av skolens ansvar for å gi elevene ulike bredde i læringsarbeidet. men er imidlertid ikke tilstrekkelig i denne oppgaven når læringsutbyttedimensjoner skal identifiseres.

Ved hjelp av tenkningen til (Eisner, 2002), ”the trichotomy of outcomes” kan det inntas flere synsvinkler når læringsutbyttene skal identifiseres. Dette kan sammenliknes med å belyse et

rom fra ulike kanter. Ulik lyssetting gjør at ulike elementer i rommet trer frem og blir tydelige.

Elevspesifikke læringsutbytter kan i tillegg til å handle om det eleven har lært eller skal sitte igjen med etter undervisningen, knyttes til kompetanse eller kunnskaper, ferdigheter og holdninger som den enkelte elev skal arbeide med gjennom arbeidet med fagene.

Fagspesifikke læringsutbytter kan, tillegg til å omtale egenskaper ved fag eller innhold, også omfatte selve arbeidet med faget og opplevelsene og erfaringene elevene får som følge av dette, samt forhold ved vurderingsarbeidet i fagene.

Lærerspesifikke læringsutbytter er læringsutbytter som knytter seg til forhold ved læreren kan også forstås som egenskaper ved opplæringen som helhet, skolen eller lærerkollegiet som helhet. I tillegg kan forhold ved andre involverte aktører som foreldre og institusjoner som er involvert i opplæringen av eleven oppfattes som lærerspesifikke læringsutbytter. Dette kan også være forhold ved skolemiljøet og læringsmiljøet.

En konkretisering av det teoretiske rammeverket fordrer at vi ser nærmere på de elementene som kan omfattes av Eisners læringsutbytteforståelse. Dette innebærer at jeg velger å ta utgangspunkt i Eisners begrep, men med en tolkning hvor begrepene kun utgjør et utgangspunkt for å identifisere læringsutbytter som ulike elementer i teksten. I utviklingen av analyseverktøyet, som beskrives nærmere i metodekapitlet, finner jeg at de tre typene av læringsutbytte kan tolkes bredt, noe som åpner for å la kan flere elementer i skolen komme til syne med utgangspunkt i Eisners tenkning. Eksempelvis beskriver Eisner lærerspesifikke læringsutbytter først og fremst som læringsutbytter knyttet til lærerens arbeid, mens jeg i denne studien utvider denne forståelsen til å gjelde forhold ved alle aktører som er involvert i og omfattet av opplæringen.

- Opplæringen, formålet og verdiene
- Kunnskaper, ferdigheter og holdninger
- Aktørene representert ved skolen, lærerne, eleven foreldrene
- Skolemiljøet og læringsmiljøet
- Opplevelser, erfaring arbeidsmåter, aktivitet og deltakelse
- Vurdering

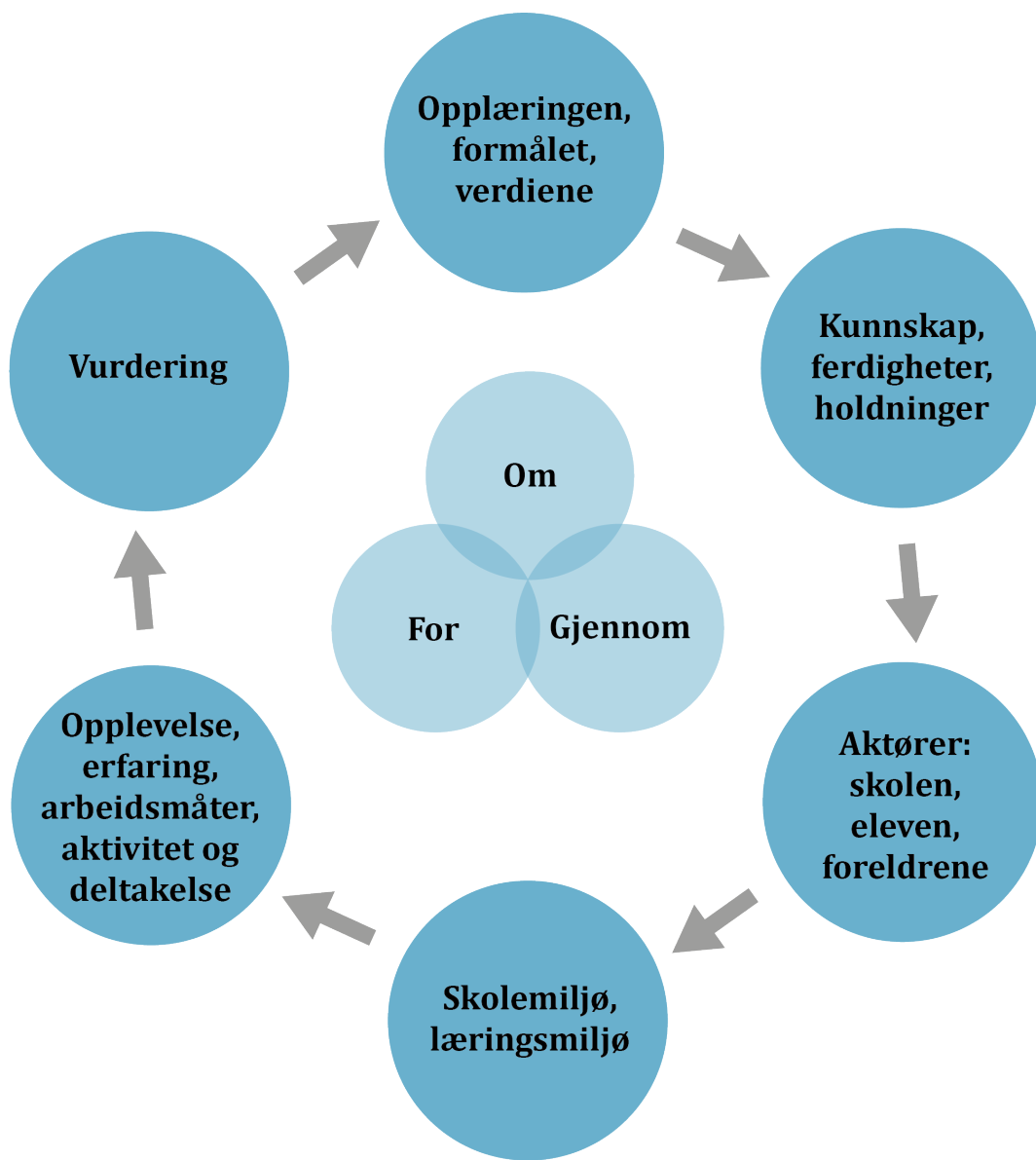
De ulike *elementene* utgjør hver for seg ulike *tema* som kan gjenfinnes i form av læringsutbytter. I det følgende omtales disse seks punktene derfor som *tema*. *Temaene* opptrer både hver for seg og i sammenheng i tekstene. Som læringsutbytter betyr dette også at de gjensidig påvirker hverandre i den sammenhengen de opptrer i. Dermed kan vi også si at de er gjensidig avhengige av hverandre.

I eksempelet på neste side er læringsutbyttet knyttet til både elevene og lærerne som *aktører*. Selve møtet hvor lærerne legger til rette for kommunikasjon og samarbeid kan knyttes til *Opplevelse, erfaring, arbeidsmåter, aktivitet deltakelse*. Selve målet *mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si fra på andres vegne*, representerer her elementet, *kunnskap ferdigheter og holdninger*. I tillegg til å være et mål i seg selv er denne delen av læringsutbyttebeskrivelsen også en forutsetning for at kommunikasjonen og samarbeidet i møte mellom elevene og lærerne, skal føre elevene fremover.

”I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne.”¹

Alle de ulike *temaene* vil i ulik grad opptre, enten sammen eller hver for seg. I tillegg kan de så ses i lys av begrepene *opplæring om, opplæring for og opplæring gjennom*. I eksempelet har læringsutbyttet en eksplisitt intensjonalitet og kan forstås som et problemløsningsmål, altså i kategorien *opplæring for*. Det er også nærliggende å argumentere for at setningens vektlegging av møtet mellom lærere og elevene utgjør selve målet. I dette ligger det at *kommunikasjonen og samarbeidet* som lærerne skal fremme er et læringsutbytte i seg selv. Det må da forstås som et ekspressivt læringsutbytte, i kategorien *opplæring gjennom*. Det er altså glidende overganger mellom de ulike dimensjonene av læringsutbytte. Vi kan visualisere det teoretiske rammeverket med glidende overganger på følgende måte:

¹ Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen s. 10



4 Metode

Studien baserer seg på dokumentanalyse av ulike typer dokumenter. Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen utgjør grunnlaget for studien av storbydokumentene. Jeg har tatt utgangspunkt i at de mest sentrale styringsdokumentene i en kommune er kvalitets-, eller strategiplaner i tillegg til tilstandsrapporter som alle kommuner årlig er pålagt å utarbeide. Jeg studerer dokumenter fra storkommuner som mest relevante for studien av to årsaker. For det første er storkommunenes påvirkningskraft mot nasjonale myndigheter i en særstilling. Storkommunenes nettverkssamarbeid og offensiv mot beslutningsprosesser på nasjonalt nivå innebærer at disse kommunene nettopp i kraft av sin størrelse er spesielt interessante for denne studien. Dette innebærer et potensiale, for disse kommunene, til å innvirke på nasjonal utdanningspolitikk. For det andre har storkommuner av naturlige årsaker flere politikere som er i permisjon fra sitt ordinære arbeid for å aktivt drive politikk på profesjonell basis. I tillegg gir kommunenes godt utbygde administrasjon og faglige nettverk muligheter for solid styringskapasitet og administrativt og politisk gjennomarbeidede styringsdokumenter. Dette innebærer at de uttrykkene for læringsutbytte som registreres i disse styringsdokumentene representerer en oppfatning av læringsutbytte som ikke bare er nedfelt i dokumenter, men som er bearbeidet gjennom administrative og demokratiske prosesser.

Jeg tar i bruk et design bestående av to deler hvorav den første delen av arbeidet består i en studie av *Overordnet del av Kunnskapsløftet*, vedtatt i statsråd 01.09.2017. Denne delen har som formål å utvikle analyseverktøy bestående av dimensjoner av læringsutbytte. For å kunne peke på lokale uttrykk for nasjonale politiske styringssignaler i lokale styringsdokumenter, gjennomføres så en analyse ved hjelp av dette analyseverktøyet brukes som rammeverk når storkommuners styringsdokumenter skal studeres med det formål å peke på problemstillingen:

”Hvilke dimensjoner ved læringsutbytte vektlegges i den lokale styringen av norske storkommuner og hvilke implikasjoner kan det ha for lokal styring av utdanningssektoren?”

Creswell (2014) omtaler en type design hvor en kvalitativ analyse danner grunnlag for en kvantitativ analyse og har gitt det navnet Explanatory Sequential Mixed Methods.

Designet som ligger til grunn for studien benytter kvalitativ metode i den første delen hvor uttrykk for læringsutbytte samles i konsistente dimensjoner. Analysen av de lokale styringsdokumentene har en kvantitativ tilnærming hvor formålet er å gi en kvantitativ presentasjon av dimensjoner ved læringsutbytte slik de fremkommer i disse tekstene. Da vektlegging er et sentralt begrep i problemstillingen vil det være nærliggende å vise til hvilke dimensjoner ved begrepet læringsutbytte som vektlegges gjennom en slik kvantitativ tilnærming. I en tidlig fase av prosjektet ble det gjennomført en utprøving av innholdsanalyse på formålsbeskrivelser hentet fra St. m. 30 og Meld. St. 28. Beskrivelse av denne er vedlagt (Vedlegg 1).

4.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse har sin store fordel ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det som skal studeres. Dette forhindrer reaktivitet hos objektene som skal studeres.

Dokumentenes budskap er fiksert både i tekst og tid (Lynggaard, 2012). Dette innebærer at dokumentene som skal studeres er produsert på et gitt tidspunkt og at de vurderingene holdningene, verdiene, tolkningene som var gjeldende på det tidspunktet dokumentet ble produsert er fanget i teksten. Budskapet vil ikke endre seg når det blir forsket på og således er dokumentanalyse en god metode for å demme opp for eventuell reaktivitet hos undersøkelsesobjektet. Styrken med dette er at resultatene gir et utsnitt av kommunenes styringsaktivitet fra studieobjektets ”*real-world context*” (Yin, 2013, s. 327). Dette kan også være en utfordring, da ulike dokumenttyper kan ha ulik grad av lesbarhet for formålet som studien tilsier. For det første kan dokumentenes utforming være slik utformet at holdningene, verdiene og tolkningene som ligger bak teksten ikke kommer tydelig frem, for det andre kan faktisk informasjon om styringen i storkommunene fremkomme på andre måter enn i styringsdokumentene selv, for eksempel utøvd overordnet ledelse. Kjennskap til konteksten og tidligere studier av kommuners styring tilsier imidlertid at styringsdokumenter er egnet til å identifisere uttrykk for læringsutbytte. ”Departementet vil bidra til å styrke kompetansen på skoleeiernivået slik at det i større grad blir i stand til å omforme nasjonale styringsdokumenter til operative styringsredskaper lokalt.” (Aasen et al., 2012, s. 72).

Den første delen består i en gjennomgang av overordnet del i lys av teori. Denne kvalitative delen av studien gjennomføres ved å kode i mange kategorier for deretter å knytte disse

sammen i flere omganger. Dette arbeidet gjøres i vekselspill med det teoretiske rammeverket i flere omganger til referansene er samlet i konsistente kategorier som lar seg benytte på øvrig materialet. De kodede tekstfragmentene brukes også i analysen for å sammenlikne uttrykkene for læringsutbytte i overordnet del med øvrig datamateriale.

”The point here is that coding is not a ”one off” exercise; it requires reading and rereading, assigning and reassigning codes, placing and replacing codes refining codes and coded data; the process is iterative and requires the researcher to go back and forth through the data on maybe several occasions , to ensure consistency and coverage of codes and data” (Cohen, Manion, Morrison, & Bell, 2011, s. 560).

En innholdsanalyse av de lokale styringsdokumentene vil da ha som formål å organisere informasjonen i disse mønstrene eller kategoriene for å kunne svare på hvilke dimensjoner ved læringsutbytte som vektlegges. ”Content analysis is the process of organising information into categories related to the central questions of the research.” (Bowen, 2009, s. 32). Jeg har valgt å gjennomføre en koding basert på tekstsøk i analyseprogrammet Nvivo og deretter tekstsøk med påfølgende koding hvor referanser som gir uttrykk for kommunenes oppfatninger av læringsutbytte identifiseres kvalitativt, men med formål å gjøre en kvantitativ analyse av resultatene. Med denne formen for innholdsanalyse kan problemstillingen belyses ved hjelp av det teoretiske rammeverket i samspill med den overordnede sammenhengen som de lokale styringsdokumentene inngår i.

Da den manuelle kodingen krever en kvalitativ vurdering kan det derfor diskuteres om denne delen av studien kan kalles en innholdsanalyse i ordets rette forstand fordi innholdsanalyse gjerne forbindes med ”å tallfeste tekstenheter og måle dem i frekvens og omfang, gjerne over tid.” (Bratberg, 2014, s. 20). Likevel gir metodelitteraturen ulike innganger til denne formen for dokumentanalyse.

På den ene siden omtaler Boréus og Bergström (2012, s. 51) innholdsanalyse med manuell koding som en mulighet for innholdsanalyse hvor mer omfattende kvalitative vurderinger kan gjøres. ”Texterna kan antingen analyseras manuellt, dvs. av människor, eller med datorns hjälp. Fördelen med manuella analyser är att betydligt mer komplicerade bedömningar och tolkningar kan göras.” På den andre siden beskriver Cohen et al. (2011, s. 563)

innholdsanalyse på følgende måte: ”The term ”content analysis” is often used sloppily. In effect it simply defines the process of summarizing and reporting written data – the main content and their messages.”

For å utnytte fordelene ved både tekstsøk og fordelene ved å gjøre mer kompliserte vurderinger, har jeg valgt å dele innholdsanalysen i to deler. Først gjennomføres tekstsøk hvor treffene etter bestemte kriterier blir renset for støy. Deretter gjennomføres tekstsøk med et nytt sett søkeord som utgangspunkt for en kvalitativ gjennomgang av treffene. Deretter sorteres referansene i ønskede kategorier. Fremgangsmåten og utarbeidelsen av kodebok beskrives mer detaljert i kapittel 4.3.

4.2 Datainnsamling

Som nevnt innledningsvis, inngår de ti største kommunene, Bergen, Bærum, Drammen, Fredrikstad, Kristiansand, Oslo, Sandnes, Stavanger, Trondheim og Tromsø i ASSS samarbeidet med Kommunenes Sentralforbund som samarbeidspartner. I dette samarbeidet fokuseres det på effektivisering, produktivitet og kvalitet gjennom kartlegging, analyse, læring og forbedringsarbeid (Kommunenes sentralforbund, 2015).

I tillegg til dette har kommunene som mål å øve påvirkning i forkant av statlige reformer og det er nettopp dette som gjør det interessant å studere et utvalg av disse kommunene. Storkommunenes øverste nivå og funksjon som lokal skolemyndighet er ansvarlig for tjenestene. Sammen med deres deltakelse i kommunesamarbeid rettet mot nasjonale myndigheter gir denne rollen dem en viktig funksjon i å definere tjenestenes innretning. Dette både når det gjelder signalene som kommer ovenfra og hvilke signaler som går til de enkelte tjenesteområdene. I utgangspunktet skal informasjon om kommunenes prioriteringer og satsinger være nedfelt i styringsdokumenter og gjennom lett tilgjengelige og åpne data. Det ble derfor vektlagt at det meste av datamaterialet skulle finnes på kommunenes nettsider. Dette er imidlertid supplert med telefonisk kontakt og kontakt pr. e-post med ansatte i den grad det var behov for ytterligere datamateriale.

4.2.1 Utvalg

Kommuners oppfatninger av læringsutbytte er egentlig interessant, uavhengig om det er snakk om store eller små kommuner. Likevel gjør storkommuners rolle i det utdanningspolitiske landskapet dem til spesielt interessante studieobjekter, både som fortolkere av nasjonale ambisjoner, men også som politikktviklere. KS gjennomfører i samarbeid med Kunnskapsdepartementet utviklingsprogrammet, *den gode skoleier*, som skal bygge opp under forventningene som hviler på alle kommuner og fylkeskommuner. ”Den nasjonale politikken må bli utfylt, levendegjort og konkretisert gjennom utøvelse av regional og lokal myndighet på politisk og administrativt nivå.” (KS, 2013, s. 4).

De ti største kommunene, Bergen, Bærum, Drammen, Fredrikstad, Kristiansand, Oslo, Sandnes, Stavanger, Trondheim og Tromsø inngår i et samarbeid under betegnelsen ASSS samarbeidet (Aggregerte Styringsdata for Samarbeidende Storkommuner). I dette nettverket står utvikling og analyse og samarbeid om styringsdata står på dagsorden. ASSS samarbeidet ble etablert i 1986 og ble i september 2004 knyttet til KS (Kommunenes Sentralforbund) som samarbeidspartner. Disse kommunene er interessante både på grunn det faglige samarbeidet, men også fordi disse kommunene i samarbeid har som mål å aktivt øve påvirkning i forkant av statlige reformer (Kommunenes sentralforbund, 2015).

Jeg har valgt å se nærmere på de fire storkommunene Bergen, Oslo, Stavanger og Trondheim. Det ble vurdert å utvide med ytterligere kommuner for å sikre et omfang av data for å ivareta validiteten til undersøkelsesopplegget (Maxwell, 2013). For å sikre høy indre validitet valgte jeg imidlertid å fokusere på breddeundersøkelse av de fire utvalgte kommunene med dokumenttyper av ulik karakter.

Dette innebærer at jeg vil analysere dokumenter som er utarbeidet som policydokumenter, samtidig som det er beregnet for et bredere publikum som foreldre ansatte i skolen og politikere. Lynggaard (2012) omtaler ulike kategorier av dokumenter som primær-, sekundær- og tertiærdokumenter, en kategorisering som med utgangspunkt i ”hvilke aktører et gitt dokument sirkuleres blant på hvilke tidspunkt.” (Lynggaard, 2012, s. 155).

Primærdokumenter er dokumenter som er beregnet for et lite antall personer og er skrevet i umiddelbar nærhet av situasjonen dokumentet refererer til. Dette kan være brev, referater som ikke er rettet mot offentligheten, og er ofte dokumenter som er vanskelig tilgjengelig og gjerne unntatt offentlighet. Dokumentene som danner grunnlag for denne studien er underlagt offentlighetsloven og skal i prinsippet være tilgjengelige på internett. Derfor er primærdokumenter ikke en del av datamaterialet.

Sekundærdokumenter er dokumenter som er tilgjengelig for alle, men uten å ha offentligheten som målgruppe. Også disse dokumentene er produsert i nærhet til den situasjonen dokumentet refererer til men kan gjerne være retrospektive. Eksempler på slike dokumenter er lovtekster, rapporter, avisartikler. Som *sekundærdokument* brukes tilstandsrapporter som kommunene er pålagt å utarbeide etter opplæringslovens §13-10. Tilstandsrapportene er lovpålagt og er primært rettet mot politikerne i kommunestyrene eller bystyrene. I tillegg er de tilgjengelige for brukere og allmennheten og representerer derfor styringen av skolen slik den fremstår utad. Tilstandsrapporter refererer tilstanden i skolen som et tilbakeblikk. I tillegg har jeg valgt å benytte kommunenes høringssvar til høringen om ny overordnet del av læreplanverket Kunnskapsløftet. Høringssvarene er både offentlige og lett tilgjengelige, men deres budskap er primært rettet mot Kunnskapsdepartementet, og er ment å påvirke dem som har arbeidet med teksten til overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet. Høringssvarene er knyttet direkte til tidspunktet for gjennomføringen av høringen og reflekterer nettopp dette gjennom at de omtaler et høringsutkast som ikke var et endelig dokument på det tidspunktet uttalelsene ble ført i pennen.

Tertiærdokumenter er dokumenter som er produsert for alle som måtte ønske å lese dem og produsert på et tidspunkt etter den situasjonen dokumentet refererer til. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte kommunenes kvalitetsplaner/strategiplaner eller dokumenter som representerer kommunenes satsinger og generelle prioriteringer innenfor skoleområdet. Dette er dokumenter som beskriver kommunenes satsinger og forståelse av oppdraget som er gitt av nasjonale myndigheter. Slike dokumenter er primært rettet mot skolene og skolemyndighetenes øverste ledelse for skoleområdet, men er også offentlig tilgjengelige, noe som gir dem en markedsførende funksjon hvor samfunnet kan hente informasjon om hva som vektlegges og satses på i kommunens skolesektor. Kommunenes strategiplaner eller kvalitetsplaner legger samtidig føringer for hvordan skolesektoren i kommunenes skal styres. Enkelte kommuner har sine kvalitets – eller strategiplaner nedfelt i

egne dokumenter, mens andre kommuner har sine grunnleggende satsinger og strategier nedfelt i kommunens handlings- og økonomiplan eller andre typer dokumenter. Uavhengig av dette refererer slike dokumenter til bestemte oppfatninger og prioriteringer som er vedtatt og gjelder innenfor en avgrenset periode.

Det er en rekke metodiske overveielser som er nødvendige for å unngå feiltolkning av dokumentenes budskap. Samtlige dokument som studeres i dette prosjektet er tilgjengelige for allmennheten. De er imidlertid av ulik karakter men representerer likevel så langt som mulig de ulike dokumenttypene. Hensikten med å analysere dokumenter på ulike nivå, som beskrevet, er først og fremst for å sikre bredde i det empiriske materialet som skal belyse problemstillingen, men det åpner også for en mulighet til å undersøke hvorvidt ulike dimensjoner av læringsutbytte vektlegges ulikt når dokumentene er produsert med ulikt formål og med ulik tidshorisont.

4.2.2 Oslo

Oslo kommune er styrt etter en parlamentarisk styringsmodell. Dette innebærer at byrådene for de ulike tjenesteområdene leder den enkelte byrådsavdeling (etat) eller tjenesteområde og står ansvarlig for sine områder overfor bystyret. Dette kan sammenliknes med hvordan regjeringen med de ulike departementene står ansvarlig overfor Stortinget. I Oslo er byråd Tone Tellevik Dahl (Ap) ansvarlig for byrådsavdelingen oppvekst og kunnskap.

Bystyret vedtar, etter forslag fra Byrådet, en aktivitetsplan for hvert budsjettkapittel. Ut fra dette utformer Utdanningsetaten et strategisk kart for den fireårige økonomiplanperioden. Kartet revideres hvert år. Utdanningsetaten i Oslo er Norges største kommunale etat med direktør Astrid Søgne som øverste administrative og faglige leder.² Visjonen for Osloskolen er:

”I Oslo skal alle barn og unge ha like muligheter. Oslobarnehagen og Osloskolen skal ha høye ambisjoner og forventninger til den enkeltes faglige og sosiale utvikling, og motivere til

² Informasjonen er hentet fra nettstedet: <https://www.oslo.kommune.no>

lek, læring, nysgjerrighet, engasjement og kreativitet. Barn og unge skal oppmuntres til å delta i utvikling av et demokratisk og bærekraftig samfunn.”³

Dokumenttype	Navn på dokument	Sidetall
Kvalitetsplan/Strategiplan el.	Byrådets forslag til budsjett 2017 og økonomiplan 2017–2020 (oppvekst og kunnskap) Føringer for strategisk plan, samt strategisk kart. 2 dokumenter	42 sider 5 sider
<p>https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13226847/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Budsjett%20regnskap%20og%20rapportering/Budsjett%202017/unzipped_krnl_fileid_225093/PDFS_Budsjett-2017.7.pdf?download=1</p> <p>Føringer for strategisk plan, samt strategisk kart er ikke hentet fra kommunens nettsider. Tilgang til dokumentene er gitt via ansatte i Osloskolen med informasjon om at dokumentene skulle benyttes som en del av utvalget til studien.</p> <p>Dokumentene legges derfor i sin helhet ved. (Strategisk kart Vedlegg 1, Føringer for strategisk plan, Vedlegg 2).</p>		
Kvalitetsmelding/Tilstandsrapport	Årsberetning for utdanningsetaten	130 sider
<p>https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1317349/Innhold/Skole%20og%20utdanning/Rapporter%20og%20dokumenter/Årsberetning%20Utdanningsetaten.pdf</p>		
Høringsbrev overordnet del	Hørings svar fra Utdanningsetaten vedlagt innspill fra Bestum skole	10 sider
<p>https://www.regjeringen.no/contentassets/ef613b8281384bdc8767d2ca4c79ddc8/oslo_kommune.pdf</p>		

³ Utdanningsetatens strategiske kart for 2017-2020

4.2.3 Bergen

Også Bergen kommune styres etter parlamentarisk modell. Dette betyr som i Oslo at bystyret er gitt økt makt og kontroll over den utøvende makten. Parlamentarisme ble innført i Bergen sommeren 2000. I Bergen kommune er det byrådet for barnehage, skole og idrett, Pål Hafstad Thorsen (AP), som er øverste ansvarlige for byrådsavdelingen. Byrådet har ansvar for å lede kommunens administrasjon på oppvekstområdet.

Direktør for fagavdeling barnehage og skole, Odd-Harald Hundvin. Denne avdelingen administrerer byrådets ansvar for utvikling og forvaltning på barnehage-, og skoleområdet. Fagavdelingen har blant annet også ansvar for utarbeidelse av styringsdokumentene som utgjør en del av utvalget i denne studien⁴.

Visjonen for bergensskolen er: "Kompetanse for alle i mulighetens skole".⁵

Dokumenttype	Navn på dokument	Sidetall
Kvalitetsplan/Strategiplan el.	”Sammen for kvalitet – læring. ” Plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen 2016/17-2019/20	35 sider
http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak/0/VEDLEGG/2016395170-6301570.pdf		
Kvalitetsmelding/Tilstandsrapport		25 sider
https://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak/2016/BEBY/2016404119-6271083.pdf		
Høringsbrev overordnet del		5 sider
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/?uid=458416cd-9b67-4c7d-ad80-3e1835595ef2		

⁴ Informasjonen er hentet fra nettstedet: <https://www.bergen.kommune.no>

⁵ Sammen for kvalitet – læring, plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen 2016/17 – 2019/20 s. 14

4.2.4 Trondheim

Trondheim kommune styres etter formannskapsmodellen. Når en kommune styres etter formannskapsmodellen er det de politiske utvalgene eller komiteene som har ansvaret for den overordnede styringen av kommunen. I Trondheim kommune ledes oppvekstkomiteen av Edvin Helland (AP). I motsetning til en parlamentarisk modell er den utøvende myndigheten i saker som ikke er av prinsipiell betydning delegert til rådmannen. Trondheim er den største kommunen i landet som styres etter formannskapsmodellen.

Trondheim kommune har kommunaldirektører som er delegert rådmannens ansvar innenfor virksomhetsområdene. Kommunaldirektør for oppvekst og utdanning heter Camilla Trud Nereid. I tillegg til kommunaldirektør har Trondheim kommune kommunalsjefer.

Kommunalsjef for skoleområdet er Eva Elisabeth Belboe⁶.

Visjonen for trondheimsskolen er: ”Læring i fellesskap”⁷

Dokumenttype	Navn på dokument	Sidetall
Kvalitetsplan/Strategiplan el.	”Rådmannens forslag til handlings- og økonomiplan 2017-2020” (Skole s. 94 – 111)	19 sider
https://www.trondheim.kommune.no/budsjett2017/		
Kvalitetsmelding/Tilstandsrapport	”Kvalitetsmelding – Grunnskolen i Trondheim 2016”	61 sider
https://www.trondheim.kommune.no/content/1117723269/Kvalitetsmelding		
Høringsbrev overordnet del	”Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnskolen.”	2 sider
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/?uid=c4f85b85-31a8-44e7-a393-30a1b6cbb672		

⁶ Informasjonen er hentet fra nettstedet: <https://www.trondheim.kommune.no>

⁷ <https://www.trondheim.kommune.no/skole/>

4.2.5 Stavanger

Stavanger kommune er den nest største byen i Norge som styres etter formannskapsmodellen. I Stavanger kommune har kommunalstyret for oppvekst ansvaret for den politiske styringen av skolesektoren. I Stavanger kommune ledes kommunalstyret for oppvekst av Sissel Knutsen Hegdal (H).

Myndigheten for det enkelte tjenesteområde er som i Trondheim delegert videre til kommunens ulike direktørområder og fagsjefnivå. I Stavanger er det Per Haarr som er direktør for oppvekstområdet. Jørn Pedersen er fagsjef for skoleområdet. Fagsjefen har den daglige myndigheten i enkeltsaker på skoleområdet⁸. Reglementet for delegering innen administrasjonen legger til grunn, ”en positiv avgrensning av den myndigheten som skal delegeres fra rådmann til direktør og fra direktør til fagsjefer/ virksomhetsledere.” (Stavanger kommune, 2017).

Visjonen for Stavanger kommune er: ”Er til stede, Vil gå foran, Skaper fremtiden”

For Stavangerskolen er denne visjonen operasjonalisert på følgende måte:

”Stavangerskolen kjennetegnes av aktive elever som strekker seg mot nye faglige og sosiale mål. Elevene skal settes i stand til å kunne ivareta seg selv og å delta og virke i framtidig samfunns- og arbeidsliv.”⁹

⁸ Informasjonen er hentet fra nettstedet: <https://www.stavanger.kommune.no>

⁹ God – bedre – best, Kvalitetsplan for skole 2016-2020

Dokumenttype	Navn på dokument	Sidetall
Kvalitetsplan/Strategiplan el.	”God – bedre – best Kvalitetsplan for skole 2016-2020”	31 sider
https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/skjema-a-a/barnehage-og-skole/kvalitetsplan-for-skole-2016-2020---god-bedre-best.pdf		
Kvalitetsmelding/Tilstandsrapport	”Stavangerskolen 2016- Kvalitets og utviklingsmelding”	54 sider
http://stavanger.kommune.no/Documents/Oppvekst%20og%20levekår/Oppvekst/Skole/Stavangerskolen%202016%20Kvalitets-og%20utviklingsmelding.pdf		
Høringsbrev overordnet del	”Høring om forslag til generell del av læreplanverket.”	2 sider
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnsopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/?uid=ed8e10a2-78d1-46e8-b18e-eb257e4bb50b		

4.3 Dokumentgjennomgang og utvikling av analyseverktøy i NVivo

En sentral del av studien var utvikling av analyseverktøyet som de lokale dokumentene skulle speiles i. I det følgende presenteres analyseverktøyet for den videre analysen. Kodebok som er utviklet til formålet med beskrivelser av fremgangsmåten for kodingen ligger også vedlagt (vedlegg 3). Dette kapittelet fokuserer på utformingen av selve analyseverktøyet. Kodeboken består av tre deler:

- Tekstsøk - *Læringsutbytte*, *Læring* og *Resultater* (søkestrenger referert i kodebok)
- Koding i kategorier knyttet til tema (tema og søkestrenger referert i kodebok)
- Koding av datafangst i pkt. 2 i kategoriene om, for og gjennom.

4.3.1 Analyseverktøy tekstsøk ordfrekvens

Analyseverktøyet til tekstsøket ble utviklet på bakgrunn av ord i overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Det ble gjennomført et søk etter de 20 mest høyfrekvente ordene med minimum 3 bokstaver. Listen ble gjennomgått og blant treffene ble 10 irrelevante treff (alle, den, det, har, med, mellom, skal, som, til ulike) fjernet fra søkefunksjonen i NVivo. Søket ble så gjennomført på nytt, men nå blant de 10 mest høyfrekvente ordene. Blant resultatet (elevene, skolen, utvikling, læring, opplæringen, kan, elevenes, gjennom, elever, del) ble treffene knyttet opp mot læringsutbytte (nr. 3 *utvikling* og nr. 4 *læring*) valgt ut til videre søk.

Både *utvikling* og *læring* representerer en åpen forståelse av læringsutbytte. På bakgrunn av disse ordene ble det derfor satt opp ord som representerer mer lukkede forståelser av læringsutbytte som motsetning til de høyfrekvente ordene. Til *læring* ble det satt opp den mer lukkede forståelsen, *læringsresultat*. Til *utvikling* ble det satt opp den mer lukkede forståelsen, *forstå*. Deretter ble ordene koblet med synonymer og ulike grammatikalske former av ordene. På denne måten ble det utarbeidet søkestrenger som representerer henholdsvis åpne og lukkede forståelser av læringsutbytte med utgangspunkt i overordnet del. Søkestrengene er gjengitt i kodeboken (vedlegg 3).

4.3.2 Analyseverktøy til manuell koding

Som nevnt tidligere finnes det et spekter av ulike læringsutbyttedefinisjoner og læringsutbytteforståelser (Prøitz, 2010; Prøitz, 2015b). Jeg har i det følgende valgt å kalle analyseverktøyet til den manuelle delen av innholdsanalysen for *spekter*, da verktøyet har til hensikt å fange opp læringsutbytteforståelser i ulike dimensjoner for deretter å kategorisere dem.

Gjennom nærlesing av Overordnet del ble ulike beskrivelser av læringsutbytte identifisert i lys av studiens teoretiske rammeverk for å identifisere mønster i uttrykk for læringsutbytte. Ved hjelp av teksten i ny overordnet del av læreplanverket Kunnskapsløftet ble analyseverktøyet utviklet i en vekselvirkning med det teoretiske rammeverket for studien. Den første gjennomlesningen hadde som formål å få overblikk over teksten og uttrykk for læringsutbytte. Disse uttrykkene ble notert i kategorier knyttet til innholdet i teksten gjennom

en innledende åpen koding. Dette innebærer å samle biter av tekst i mange kategorier ”An open code is simply a new label that the researcher attaches to a piece of text to describe and categorize that piece of text” (Cohen et al., 2011, s. 561). Deretter ble tekstbitene samlet i bredere kategorier med utgangspunkt i tenkningen til Eisner, trichotomy of outcomes (Eisner, 2002). På bakgrunn av dette ble *temaene* gjengitt i modellen på side 35 identifisert. For å sikre et konsistent analyseverktøy kreves mange gjennomlesninger av grunnlagsteksten og gjentakende forbedringer av kodingen (Cohen et al., 2011). Deretter ble alle referansene gjennomgått, vurdert og ordnet i kategoriene *opplæring om*, *opplæring for* og *opplæring gjennom* Stray (2011). På denne måten oppstår analyseverktøyet gjennom induktiv/deduktiv metode hvor tekst og teori i et vekselspill danner et grunnlag for resten av studien. Deretter ble den kodede teksten fra overordnet del gjennomgått systematisk. Ord fra teksten som representerte hvert *tema* ble notert og brukt som grunnlag for søkestrenger for å avhjelpe i arbeidet med å være konsistent når de samme *temaene* skulle gjenfinnes i det empiriske materialet fra storbyene. Søkestrengene ble vurdert, avgrenset og utvidet for å passe best mulig til det empiriske materialet. Det ble for eksempel lagt inn ord som skoleeier* som er omtalt i overordnet del, men som ikke forekom i kodingsenhetene. Nedenfor er et eksempel på søkestreng knyttet til *temaet*, *Aktører*:

Skolen* OR Elev* OR Lærer* OR Ansatte OR Foreldrene* OR Foresatte* OR Hjem* OR Leder* OR Skoleled* OR Skoleeier*

4.3.3 Pilotering av analyseverktøy spekter.

Det ble gjennomført en pilotering av den delen av analyseverktøyet som krevde kvalitativ vurdering av tekstene Piloteringen ble gjennomført ved koding av tre korte tekstdrag fra overordnet del (Vedlegg 4). Piloteringen gjennomført i tre steg. Egen koding og koding utført av en uavhengig person. Denne kodingen ble gjort ved at begrepene og kodingsenhetene ble diskutert. Den uavhengige tok på egenhånd valget om hvilken kategori kodingsenheten skulle knyttes til. Resultatene fra denne delen av piloteringen kan likevel ha blitt påvirket av dette, noe som kan være en svakhet ved resultatet av denne delen av piloteringen. Det ble også gjennomført dobbelkoding for å vurdere om analyseverktøyet tilstrekkelig grad ivaretar intrasubjektivitet for å gjøre konsistente vurderinger av alt datamaterialet (Boréus & Bergström, 2012). Dette vil si å vurdere overenstemmelsen mellom egne kodinger gjennomført på ulike tidspunkt. Det ble så gjennomført en kodingssammenlikning i Nvivo.

Resultatene av kodingssammenlikningen viste moderat til høyt samsvar for enkeltkategoriene på den utvalgte teksten. Kodingssammenlikningen for de tre hovedkategoriene om, for og gjennom viste høy grad av samsvar. Resultatene fra kodingssammenlikningene ligger ved i sin helhet (Vedlegg 5).

4.4 Dokumentgjennomgang ved bruk av analyseverktøy

NVivo

For å ivareta studiens validitet og øke muligheten for å gjøre en analytisk generalisering, blir innholdsanalysen gjennomført ved hjelp av to ulike tilnærminger henholdsvis automatisert innholdsanalyse og manuell koding. Det innledende tekstsøket ble gjennomført ved at alle dokumentene ble analysert ved hjelp av verktøyet omtalt i kapittel 4.3.1. Dette søket returnerte ordfrekvens av utvalgte tema. Dette beskrives nærmere under kapittel 4.4.1. Den manuelle kodingen ble gjennomført ved hjelp av søkestrengene omtalt i 4.3.2. Deretter ble treffene gjennomgått, kategorisert og rekategorisert iht. kodebokens ulike typer av læringsutbytter. Til sist ble kodingen gjennomgått og de identifiserte læringsutbyttene ble kategorisert i kategoriene *opplæring om*, *opplæring for* og *opplæring gjennom*.

Under følger en skjematisk oversikt over kodingsarbeidet:

		Hovedkategorier	Lesning
1.	Tekstsøk i alle dokumentene fra kommunene, samt overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	Læringsutbytte/utbytte Åpne læringsutbytteforståelser Lukkede læringsutbytteforståelser	Kodingen av ”læringsutbytte” åpen læringsutbytteforståelse, og lukket læringsutbytteforståelse ble gjennomlest og vurdert. Koding i innholdsfortegnelser overskrifter og henvisninger, samt ikke relevante treff ble fjernet.
2.	Koding <i>tema</i>	-Opplæringen, formålet og verdiene. -Kunnskaper, ferdigheter og	Kodingen av <i>tema</i> ble gjort ved innledende tekstsøk basert på søkestrengene nevnt i 4.3.2. Treffene

		holdninger. -Aktørene representert ved skolen, lærerne, eleven foreldrene. -Skolemiljøet og læringsmiljøet. -Opplevelse, erfaring arbeidsmåter, aktivitet og deltakelse. -Vurdering	ble deretter gjennomlest og vurdert. Koding i innholdsfortegnelser overskrifter og henvisninger, samt ikke relevante treff ble fjernet.
3.	Koding spekter	<i>Opplæring om</i> <i>Opplæring for</i> <i>Opplæring gjennom</i>	De kodede <i>temaene</i> ble gjennomlest og kodet i utledede begrep under hovedkategoriene <i>opplæring om</i> , <i>opplæring for</i> og <i>opplæring gjennom</i> .

4.4.1 Tekstsøk ordfrekvens

For å identifisere kjennetegn ved dokumentene relatert til overordnet del av læreplanen kunnskapsløftet og det teoretiske rammeverket, ble det gjennomført kvantitativ innholdsanalyse ved hjelp av tekstsøk basert på søkestrengene som ble utviklet slik det er beskrevet i 4.3.1. Denne metoden består i å lete opp og telle forekomst av tekstelementer (Boréus & Bergström, 2012; Bratberg, 2014).

Resultatene av analysene må leses i sammenheng når funnene skal tolkes i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Det er imidlertid også gjort grep for å understøtte at analysene også hver for seg kan gi valide resultater og dermed belyse problemstillingen. I noen tilfeller forekom søkeordene i overskrifter og faktabokser med henvisninger til andre tekster. I søket forekom det også treff i henvisninger til titler. Eksempelvis ble tittelen til kvalitetsplanen i Bergen kommune, ”*Sammen for kvalitet – Læring*”, gjentatt en rekke ganger. For å ikke overvurdere betydningen av slike forekomster, ble slike treff fjernet.

4.4.2 Manuell koding med analyseverktøy *spekter*

Som det fremgår av kapittel 4.3.2, og tabellen ovenfor, så ble analyseverktøyet for den manuelle dokumentanalysen utarbeidet med søkestrenger som returnerte treff som manuelt skulle vurderes og kodes i tekstenheter knyttet til de ulike *temaene*. Selv om tekstsøk er en effektiv måte å få overblikk over et dokument, må treffene vurderes kvalitativt i forhold til de ulike temaene, irrelevante treff må fjernes og tekstbit for tekstbit må deretter revurderes. Dette var et tidkrevende arbeid, blant annet for å sikre konsistent koding av de lokale dokumentene. For å opprettholde konsistent vurdering gjennom hele prosessen ble dokumentene kodet sammenhengende og stegvis:

- Koding på bakgrunn av innledende søk ved hjelp av søkestrengene nevnt i kapittel 4.3.2.
- Gjennomlesning og fjerning av ”støy” (irrelevante treff på bakgrunn av søkestrengen)
- Gjennomlesning vurdering og rekategorisering.

Når kodingen basert på tema 1-6 var gjennomgått og kvalitetssikret, ble kodingsenhetene knyttet til kategoriene *opplæring om*, *opplæring for* og *opplæring gjennom*.

4.5 En drøfting av validitet og reliabilitet

Det er viktig å være klar over at styringsdokumenter kan bare gi oss innblikk i en kommunes forståelse av læringsutbytte. Hvorvidt dokumentene reflekterer oppfatninger av læringsutbytte som representerer de lokale skolemyndighetenes oppfatninger avhenger av flere forhold. Tidspunktet dokumentene er skrevet på og hvilken kontekst de er produsert i, hvem som har ført dokumentene i pennen og hvem og hvilke grupper som har bidratt i arbeidet med utarbeidelsen er forhold som må tas i betraktning. Dokumenter er stabile data og er derfor ikke påvirket av endringer over tid på samme måte som ved for eksempel intervju. Dokumenter er fiksert i tid, men kan likevel utvikle seg over tid Lynggaard (2012). Det er nødvendig å være konsistent i forhold til hvilket tidsrom utvalget av dokumenter skal representere. Slik konsistens kan ha betydning for prosjektets *reliabilitet* (Creswell, 2014).

Analysen i denne studien baserer seg på dokumenter som er produsert i tidsperioden 2015 – 2016. Skolekapitlene i handlings- og økonomiplanene til Oslo og Trondheim er produsert og behandlet i byrådsmørene høsten 2016, mens kvalitetsplanene til Stavanger og Bergen er vedtatt tidlig i perioden (2016-2020) de skal gjelde for. Samtlige tilstandsrapporter er behandlet i de respektive bystyrene/byrådene høsten 2016. Dokumentene er relativt nye, men det er svært viktig å ta hensyn til at analysen av dokumentet bare kan gi et bilde av læringsutbytteforståelser i styringsdokumentene på et gitt tidspunkt eller innen en gitt tidsramme. Tidsaspektet er også et validitetsspørsmål. Som forsker er man opptatt av å la dokumentene tale, men dokumentene må også forstås ut fra den tiden de ble skrevet. Tilsvarende kan manglende kjennskap til formålet med dokumentene være et reliabilitetsspørsmål. Dokumentene er skrevet med et annet formål enn for forskningens del; ”hence the researcher will need to know or be able to infer the intensions of the text.” (Cohen et al., 2011, s. 572). Studien er derfor basert på flere ulike dokumenttyper. Bruk av ulike datakilder kalles triangulering og er et grep som styrker validiteten ved at funn fra de ulike kildene kan bygge opp under hverandre. ”If themes are established based on converging several sources of data or perspectives from participants, then this process can be claimed as adding to the validity of the study” (Creswell, 2014, s. 201). Ved å bruke sekundær- og tertiærdokumenter (Lynggaard, 2012), som grunnlag for analysen kan jeg redusere faren for at dimensjoner ved læringsutbytte i en type dokumenter ikke vektlegges i samme grad i en annen type dokumenter. En ulempe med ulike dokumenttyper er at fenomenet som skal studeres ulikt og gir sprikende resultater. På den ene siden kan det være krevende å analysere og trekke konklusjoner ved slike forhold, men på den andre siden kan slike sprikende resultater også sies å være et funn. For eksempel kan ulike uttrykk i ulike dokumenttyper hos en og samme case være utslag av dobbeltkommunikasjon. Derfor kan slike observasjoner også være med å bidra til å belyse problemstillingen. Datamaterialet fra de ulike kommunene vil variere, mens analyseredskapet vil i stor grad fastlegges før analysene for å sikre reliabilitet. Et viktig reliabilitetsgrep vil være å vektlegge mulighet for å gjennomføre tilsvarende analyser på andre styringsdokumenter enn de som skal studeres her. Som jeg har beskrevet tidligere gjennomføres to varianter av innholdsanalysen, henholdsvis analyse basert på tekstsøk og tekstsøk med påfølgende manuell koding.

Når uttrykk for læringsutbytte i dokumentene skal identifiseres gjennom den manuelle kodingen, vil også jeg som forsker måtte gjennomføre oversettelser. Det foregår også oversettelser når treffene fra det automatiske tekstsøket skal gjennomgås og treffene skal

vurderes. Enkelte treff har blitt utelatt fra resultatene på bakgrunn av forhåndsdefinerte prinsipper. Læringsutbytte som begrep er eklektisk og må fortolkes for å kunne gi mening. Allerede her er det grunn til å stille spørsmål om validitet. Maxwell (2013) peker på *Researcher bias* som en av to viktige validitetstrusler. Et av grepene jeg gjør for å redusere dette er å bruke flere casekommuner. Ved å se på sammenhenger og avvik mellom disse kommunene vil jeg kunne avdekke eventuelle svakheter ved undersøkelsesopplegget. På denne måten kan jeg balansere fremstillingen av hvilke dimensjoner som vektlegges i kommunene. Et annet validitetsgrep ligger i designet. Grepet som er gjort med å speile styringsdokumentene i nasjonale utdanningspolitiske dokumenter som en del av arbeidet med å belyse problemstillingen er også en styrke for studiens validitet. Ved å bruke kategorier basert på et vekselspill mellom teoretisk rammeverk og overordnet del reduseres faren noe for å overfokusere på kategorier som er påvirket av egen forutforståelse. Ved hjelp av teori identifiserer jeg først kategoriene som de lokale styringsdokumentene skal speiles i og får derfor et mer stabilt analyseverktøy enn om verktøyet var basert på teoretisk rammeverk alene.

Som nevnt vurderes dokumentanalyse som en hensiktsmessig metode for å unngå reaktivitet eller *reactivity* hos undersøkelsesobjektet. Reaktivitet handler om hvordan deltakere i et forskningsprosjekt, på bakgrunn av kunnskap om at de forskes på, tilpasser seg denne situasjonen (Maxwell, 2013). Da dokumenter er produsert forut for forskningsprosjektet, anses denne validitetstrusselen ikke som stor.

5 Presentasjon av resultater

Dokumentene som er studert består av kvalitetsplaner, utdrag fra handlings- og økonomiplaner, tilstandsrapporter, samt kommunenes hørings svar til ny overordnet del av læreplanverket kunnskapsløftet.

Storkommunenes planverk for skolesektoren kan deles inn i to grupper. Den første gruppen er kommuner som legger sine overordnede føringer og prioriteringer i sin helhet i Handlings- og økonomiplanen for kommende periode. Dette gjør både Trondheim og Oslo kommuner. Den andre gruppen er kommuner som utarbeider særskilte styringsdokumenter for skolesektoren. I presentasjonen av resultatene kalles dokumentdelen hentet fra Handlings- og økonomiplanen for *Strategiplan* og dokumentene fra kommunene som har utarbeidet særskilte styringsdokumenter for skolesektoren for *Kvalitetsplan* (kommunenes egen betegnelse).

Alle de fire kommunene utarbeider tilstandsrapporter, men i noe ulik form. Bergen, Trondheim og Stavanger kaller alle tilstandsrapportene sine for kvalitetsmelding, mens Oslo kommune har lagt tilstandsrapporten inn som en del av utdanningsetatens årsberetning. Denne dokumenttypen omtales for alle kommunene som *tilstandsrapport* i presentasjonen av resultatene.

5.1 Læringsutbyttebegrepet

Søket på begrepet læringsutbytte i overordnet del og de lokale styringsdokumentene viser at begrepet er tatt i bruk i ulik grad. I overordnet del er utbytte nevnt en gang i forbindelse med tilpasset opplæring og den, tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at ”alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.”¹⁰ I styringsdokumentene til Bergen og Oslo kommune forekommer varianter av begrepet 9 ganger, mens tilsvarende varianter forekommer 17 ganger i styringsdokumentene til Trondheim og Stavanger (Vedlegg 7, Figur 1).

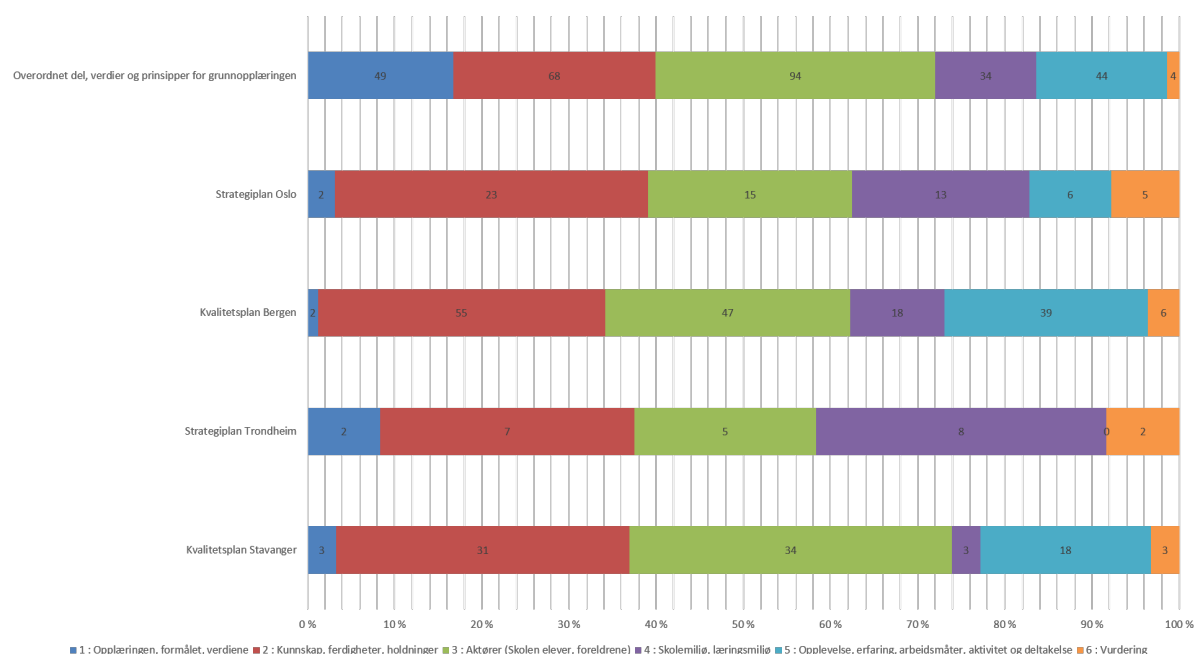
¹⁰ Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen s. 16

De ulike dokumenttypene kjennetegnes naturlig nok ved at Kvalitetsplaner og Strategiplaner i større grad er framoverskuende i motsetning til tilstandsrapportene som i hovedsak er tilbakeskuende dette diskuteres nærmere i kapittel 6. Selv om dokumentene utgjør ulike sjangertyper finnes likevel forskjeller når vi går inn og studerer dokumentene i detalj basert på metoden beskrevet i metoddelen.

5.2 Tema

Ved sammenlikning av referanser til temaene i modellen s. 35 (Vedlegg 7, figur 2), ser vi ut fra Nvivo analysen at Overordnet del i større grad vektlegger *Opplæringen, formålet og verdiene* enn storbydokumentene samlet, mens storbyene i større grad vektlegger elementet *Kunnskap, ferdigheter og holdninger*. Det er få referanser til *vurdering* i begge gruppene. Vektleggingen av kunnskap, ferdigheter og holdninger er også tydelig når vi ser på storbyene enkeltvis (Vedlegg 7, figur 3), men vi finner også flere nyanseforskjeller. Mens Trondheim har en sterk vektlegging (33 prosent av referansene) av henvisninger til *Skolemiljø, læringsmiljø*, har Bergen og Stavanger en tydeligere vektlegging av *Opplevelse, erfaring, aktivitet og deltakelse* som tema enn de andre storbyene. Henholdsvis 23 prosent av referansene i Bergen og 20 prosent av referansene fra Stavanger. Stavanger har også en tydeligere vektlegging av referanser til *Aktører: Skolen eleven foreldre*.

Figur 1 Sammenlikning av tema - storbyene enkeltvis

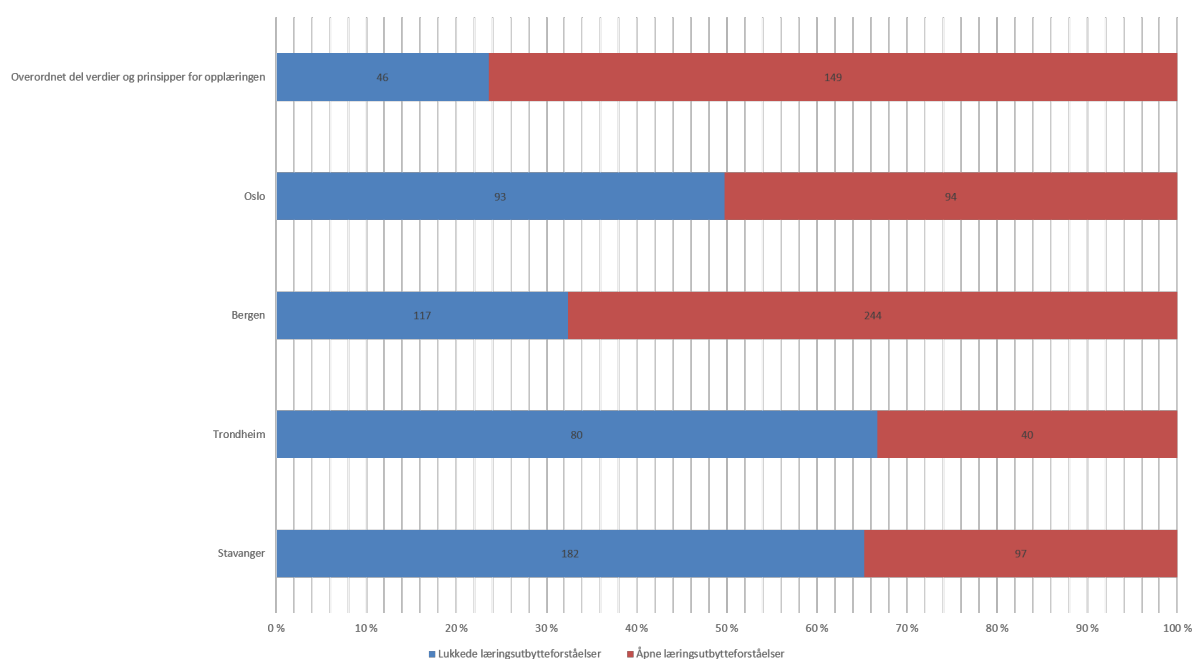


5.3 Åpne og lukkede læringsutbytteforståelser

Analysen av henholdsvis åpne og lukkede læringsutbytteforståelser i alle dokumentene i de fire storbyene samlet viser at 51 prosent av totalt 947 registrerte referanser representerer en lukket læringsutbytteforståelse og 49 prosent av referansene representerer en åpen læringsutbytteforståelse. I overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen er tilsvarende fordeling 24 prosent lukkede læringsutbytteforståelser og 76 prosent åpne læringsutbytteforståelser av totalt 195 registrerte referanser (Vedlegg 7, figur 11).

I analysen er det også foretatt en sammenlikning av storbyene enkeltvis med alle dokumentene samlet. Denne analysen viser at samtlige storbyer vektlegger lukkede læringsutbytteforståelser i større grad enn overordnet del. Bergen kommune skiller seg imidlertid ut med henholdsvis 32 prosent av referansene knyttet opp mot lukkede læringsutbytteforståelser og 68 prosent av referansene knyttet til åpne læringsutbytteforståelser. Trondheim og Stavanger skiller seg også ut, men befinner seg i den andre enden av spekteret når vi ser på dokumentene samlet. Med henholdsvis 67 og 65 prosent av referansene knyttet til lukkede læringsutbytteforståelser og henholdsvis 33 og 35 prosent av referansene knyttet til åpne læringsutbytteforståelser. Av de fire kommunene er det Bergen som har en profil som likner mest på den vi ser i overordnet del (Figur 2).

Figur 2 Lukkede - Åpne læringsutbytteforståelser - storbyene enkeltvis



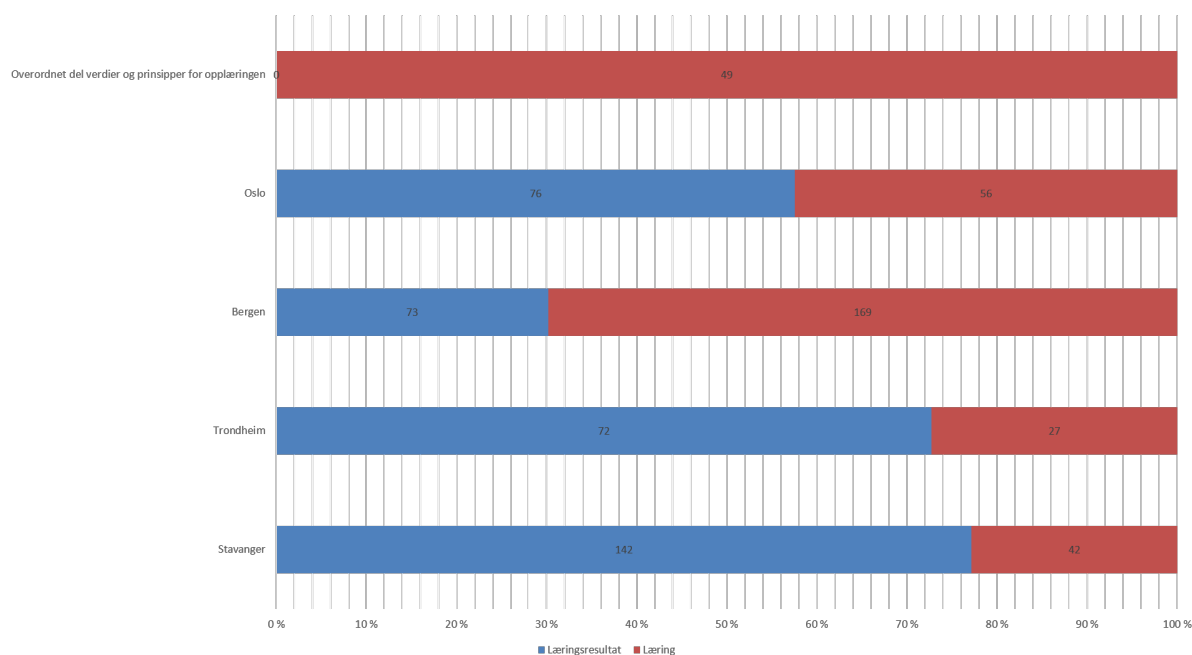
Når vi studerer dokumenttypene hver for seg, ser vi av imidlertid at det er Bergen og Trondheim kommune som skiller seg ut med en høyere andel av referansene knyttet til åpne læringsutbytteforståelser i kvalitets- /strategiplanene, Denne analysen viser dermed en lik profil som i overordnet del, mens Oslo og Stavanger har en relativt jevn fordeling av referansene mellom lukkede læringsutbytteforståelser henholdsvis 58 og 50 prosent og åpne læringsutbytteforståelser, henholdsvis 48 og 50 prosent (Vedlegg 7, figur 13). I tilstandsrapportene er imidlertid alle de fire storbyene orientert rundt lukkede læringsutbytteforståelser, Bergen har den høyeste andelen 80 prosent av referansene knyttet til lukkede læringsutbytteforståelser mens Oslo, Trondheim og Stavanger i tilstandsrapportene har henholdsvis 54, 76 og 75 prosent av referansene knyttet til denne måten å forstå læringsutbytte på (Vedlegg 7, figur 14).

5.4 Læring – læringsresultat

En analyse av begrepene læring opp mot begrepet læringsresultat viser klare forskjeller mellom kommunene. Det ble først gjort en analyse av alle storbyene og alle dokumentene samlet. Denne analysen gir et liknende bilde som ved tilsvarende sammenlikning av åpne og lukkede læringsutbytteforståelser. Det kan imidlertid være verdt å merke seg at overordnet del kun har referanser til læring og at resultater eller læringsresultater ikke er nevnt en eneste gang. (Vedlegg 7, figur 15)

Den samme analysen er gjort for storbyene enkeltvis. Analysen av dokumenttypene samlet viser igjen at Trondheim og Stavanger skiller seg ut med en sterk vektlegging av lukkede læringsutbytteforståelser denne gangen representert ved begrepene resultater/læringsresultater på henholdsvis 73 og 77 prosent, mens Bergen kommunes kvalitetsplan har en profil som likner mest på overordnet del hvor læring, læringsaktivitet, læringsarbeid, læringsfellesskap og læringsglede får 70 prosent av treffene (Figur 3).

Figur 3 Læringsresultat - læring - Storbyene enkeltvis



Likeledes er det gjort en analyse for storbyene enkeltvis, men for hver dokumenttype, henholdsvis kvalitets – strategiplaner og tilstandsrapporter. Analysen av kvalitetsplanene viser igjen at Bergen og Trondheim kommune skiller seg ut med en høyere andel av referansene knyttet til åpne læringsutbytteforståelser i kvalitetsplanene, på henholdsvis 77 og 67 prosent, representert ved begrepene læring, læringsaktivitet, læringsarbeid, læringsfellesskap og læringsglede. De har dermed en profil som ligger nærmest overordnet del, mens Oslo og Stavanger har en hovedvekt av referansene knyttet til lukkede læringsutbytteforståelser eller resultat/læringsresultat på henholdsvis 71 og 66 prosent og åpne læringsutbytteforståelser, henholdsvis 29 og 34 prosent (Vedlegg 7, figur 17). Analysen av tilstandsrapportene viser igjen en sterk vekt på lukkede læringsutbytteforståelser i alle de fire storkommunene. I denne analysen har Trondheim den høyeste andelen av referansene (83 prosent) registrert på resultat/ læringsresultat, mens Oslo, Bergen og Stavanger i tilstandsrapportene har henholdsvis 61, 80 og 82 prosent av referansene knyttet til denne måten å forstå læringsutbytte på (Vedlegg 7, figur 18).

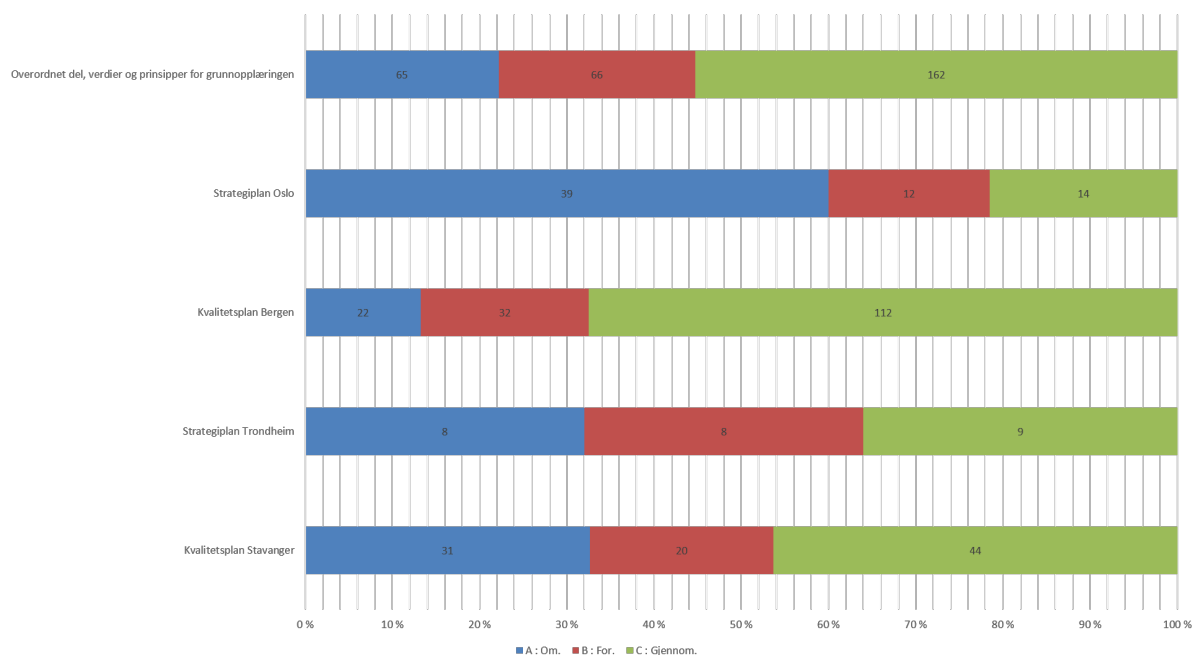
5.5 Opplæring *om, for og gjennom*

Sammen med analysen av *tema* omtalt i kapittel 5.2 ble det gjort en fordeling av referansene i kategoriene *opplæring om, opplæring for og opplæring gjennom*. Resultatene fra denne delen av den manuelle kodingen kan ses i sammenheng med de foregående resultatene i kap 5.3 og 5.4. Analysen av referanser knyttet til kategoriene *om, for og gjennom* for storbyene samlet viser en relativt jevn fordeling, på lik linje med referansene fra overordnet del. Referanser knyttet til kategorien *opplæring om*, viser at vektleggingen av referanser i denne kategorien er noe sterkere enn i overordnet del, mens overordnet del har en noe sterkere vektlegging av referanser i kategorien *for og gjennom* (Vedlegg 7, Figur 9).

Forskjellene blir imidlertid tydelige når vi går til kvalitets/ strategiplanene enkeltvis (Figur 4). Figuren viser at Oslo kommune også i denne analysen har en tydelig vektlegging av referanser knyttet til lukket forståelse av læringsutbytte eller dimensjonen *opplæring om* (60 prosent), mens Bergen kommune har den laveste andelen av referansene knyttet til *opplæring om* og en betydelig vektlegging av dimensjonen *opplæring gjennom* (om lag 68 prosent). Både Stavanger og Trondheim har en noe mer jevn fordeling. Mens Trondheim har en relativt lik fordeling i dimensjonene *opplæring om, opplæring for og opplæring gjennom*, har Stavanger kommune hovedvekten av referansene knyttet til dimensjonene *opplæring om*, og *opplæring gjennom* med henholdsvis 33 prosent og 46 prosent.

Også ut fra denne analysen kan vi konkludere med at fordelingen av referanser i Bergen kommune likner på profilen i overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen som har om lag 56 prosent av referansene knyttet til *opplæring gjennom* og en lavere andel knyttet til *opplæring om* og *opplæring for* med om lag 22 prosent av referansene knyttet til hver av disse dimensjonene.

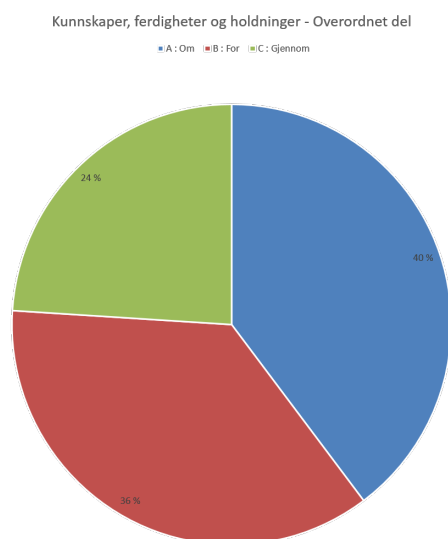
Figur 4 Opplæring om, for og gjennom - storbyene enkeltvis



5.6 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger

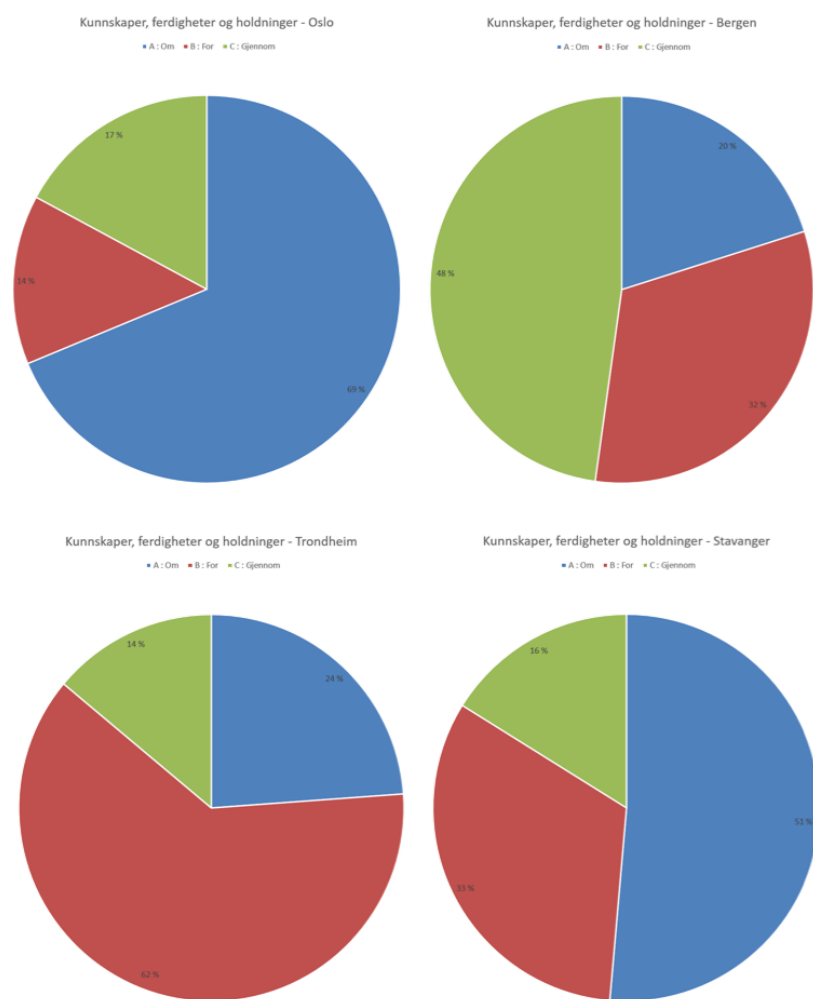
Da kunnskaper, ferdigheter og holdninger, i større grad enn i overordnet del, ser ut til å være vektlagt som *tema* i samtlige av storbyenes styringsdokumenter, er det gjort en analyse av forekomster av dette *temaet* sett i lys av dimensjonene *opplæring om*, *opplæring for* og *opplæring gjennom*. Under følger en oversikt over resultatene fra overordnet del:

Figur 5 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordelt på dimensjoner - overordnet del



Som det framgår av figur 5 er vektleggingen av dimensjonene knyttet til *opplæring om*, *opplæring for* og *opplæring gjennom*, relativt jevnt fordelt i overordnet del, men med en noe sterkere vektlegging av *opplæring om* og *opplæring for*. I figur 6 vises resultatet av samme analyse i storbyenes kvalitets- og strategiplaner.

Figur 6 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordelt på dimensjoner - storbyene



Som det fremgår er referansene til *kunnskaper ferdigheter og holdninger* knyttet til ulike dimensjoner i storbyene. Mens Oslo også i denne analysen har en tydelig vektlegging av dimensjonen *opplæring om*, er vektleggingen i Bergen kommune på dimensjonen *opplæring for*. Også Stavanger kommune har en tydelig vektlegging av *opplæring for*, men i denne kommunen er også 33 prosent av referansene knyttet til *kunnskaper ferdigheter og holdninger* registrert i dimensjonen *opplæring for*. Trondheim kommunes resultater er som nevnt basert på få treff og må derfor på dette nivået ikke overtolkes.

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene fra dokumentanalysen i lys av forskningsspørsmålene, det teoretiske rammeverket og litteraturgjennomgangen i kapittel 2. Forskningsspørsmålene danner strukturen for kapitlet. I den første delen diskuterer jeg hva som kjennetegnes ved storkommunenes vektlegging av læringsutbytte. Deretter diskuteres fellestrekk ved læringsutbytteforståelser i styringsdokumentene. Den tredje delen peker på hvordan læringsutbytteforståelsene sammenfaller med overordnet del og om det finnes alternative forståelser av læringsutbytte som er identifisert i styringsdokumentene.

I konklusjonen gis en oppsummering av sentrale forhold ved diskusjonen før det pekes på forhold som bidrar til å besvare studiens problemstilling. Konklusjonene som trekkes leder frem mot siste del som diskuterer mulige implikasjoner ved funnene.

6.1 Kjennetegn

Som beskrevet i kapittel 5, viser analysen av resultatene samlet at de lokale styringsdokumentene berører de samme *temaene* (fig. 1) som i overordnet del, men med en vektlegging av *kunnskaper ferdigheter og holdninger*. Et hovedtrekk ved resultatene er at det finnes flere variasjoner mellom kommunene, men også mellom dokumenttypene innad i enkelte av kommunene. Denne observasjonen understøtter tidligere funn, at oppfatninger av læringsutbytte varierer mellom aktører på ulike nivå, men at det også finnes ulike oppfatninger blant aktører på samme nivå (Eide, 2015; Prøitz, 2016; Prøitz, 2014, 2015b).

Alle de fire kommunene har satt sitt eget preg på dokumentene ved at de beskriver lokale satsingsområder og prioriteringer. Dette er prioriteringer som i noen grad gjenspeiler hvordan storkommunene i sine lokale styringsdokumenter forstår og utnytter det handlingsrommet som er gitt gjennom den kommunale handlefriheten, men kan også skyldes nasjonale tiltak som har til hensikt å ta tilbake noe av den kontrollen som er gitt gjennom styringsreformen kunnskapsløftet. Aasen et al. (2012) peker på at nasjonale skolemyndigheter til tross for den styringsreformen kunnskapsløftet skulle være, gjentatte ganger har pekt på behovet for sterkere nasjonal styring gjennom uttalelser og nasjonale styringsdokumenter, men at det ikke

er prinsipielt tatt oppgjør med et av Kunnskapsløftets ambisjoner om sterkere kommunalt selvstyre. ”Det er en utfordring å utforme relasjonen mellom staten og kommunalt sektoren slik at det tas hensyn til statens behov for å styre kommunesektoren, samtidig som det kommunale selvstyret respekteres.” (Aasen et al., 2012).

6.1.1 Kvalitetsplaner og strategiplaner

Oslo kommune sin strategiplan kjennetegnes ved en ledelsesfilosofi hvor skolene eksplisitt overlates ansvaret for det pedagogiske arbeidet gjennom det politiske initiativet, *Plattform for byrådssamarbeid mellom Arbeiderpartiet, Miljøpartiet De Grønne og Sosialistisk Venstreparti i Oslo 2015-2019*.

”Byrådets ledelsesfilosofi innebærer en større tillit til Oslo kommunes medarbeidere som fagpersoner. Byrådet vil gi barnehager og skoler større ansvar for selv å vurdere hvilke metoder og verktøy som er best egnet i det pedagogiske arbeidet. Dette er et profesjonelt ansvar for ledere i barnehage og skole.”¹¹

Oslo kommune bruker i dokumentet tidligere resultater som utgangspunkt for nye mål og tiltak. Hensikten er å forbedre resultatene. Dette er i tråd med nasjonale myndigheters forventninger til bruk av resultatene, slik Skedsmo (2011) beskriver det. Dokumentanalysen viser at Oslo kommune vektlegger målbare læringsutbytter. Dette trekket er tydeligst i den manuelle gjennomgangen av Oslo kommunes strategiplan. I denne planen er 60 prosent av læringsutbyttene kodet i kategorien *opplæring om*. En av årsakene til denne vektleggingen er at dokumentet bygger på en gjennomgang av resultatoppnåelse på nasjonale prøver, eksamensresultater etc. og deretter sammenlikning av resultater med andre kommuner. *Opplæring om* handler om nettopp dette, ”kunnskaper som elevene kan testes i og blir testet i” (Stray, 2011, s. 107). På bakgrunn av dette har kommunen staket ut en rekke mål og tiltak, mens dette oppsummeres med resultatindikatorer som skolene skal måles på i etterkant. Denne innretningen på styringsdokumentene uttrykker en NPM-tankegang hvor målstyring, ekstern kvalitetsvurdering og kontroll av elevresultater utgjør sentrale styringselementer. Ansvaret for metodene overlates til skolene så lenge resultatindikatorene er på ønsket nivå

¹¹ Byrådets budsjettforslag 2017 og økonomiplan 2017-2020, Kapittel. 7 Oppvekst og kunnskap s. 2

(Elstad, 2010; Karlsen, 2006; Langfeldt, 2008). Denne observasjonen styrkes ytterligere når vi går til Oslo kommunes høringssvar til ny overordnet del. Denne tankegangen også ønskes tydeliggjort i den overordnede delen av læreplanverket:

”Oslo kommune anbefaler at skoleledelsens resultatansvar for elevenes læring og gjennomføring av opplæringen beskrives tydeligere. Rektor har ansvar for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet og for skolens arbeids- og læringsmiljø.”¹²

Bergen kommunes kvalitetsplan kjennetegnes ved en ledelsesfilosofi hvor det pekes på aktive, deltakende ledere som er tett på læringsarbeidet. Styringsdokumentet gir føringer i form av forventninger til skolelederens tilrettelegging av læringsarbeidet og peker på faktorer som skoleledelsen må ha oversikt over for, ”å fremme god læring for alle elever”.¹³ Kvalitetsplanen i Bergen kommune uttrykker læringsprosessene som det mest sentrale styringssignalet

”Tidligere tiders mål for skolen ble uttrykt som en gitt kunnskapsmengde, og et overordnet mål for læringen var å tilegne seg mest mulig av de utvalgte kunnskapene. Dagens og morgendagens elever i grunnskolen må imidlertid utvikle kompetanser som gjør dem i stand til å utvikle ny kunnskap og nye ferdigheter i et livslangt læringsløp. Disse sentrale kompetansebehovene får konsekvenser for hva vi lærer i skolen, men i enda større grad for hvordan vi lærer.”¹⁴

Bergen kommune understreker likevel behov for oppfølging av elevresultater, men uttrykker skoleledelsens ansvar å sikre at resultatene blir brukt i det pedagogiske arbeidet og med fokuset vendt mot læringsprosessene.

”Læringsformene i skolen må gi elevene muligheter for å identifisere og påvirke egne mål, for å ta egen valg, for å gjennomføre læringssekvenser etter egen plan, for å reflektere omkring egne læringsstrategier og resultater, og for å forstå å delta i sosiale læringsfellesskap.”¹⁵

¹² Høringssvar fra Utdanningsetaten vedlagt innspill fra Bestum skole, s. 7

¹³ Kvalitetsplan for Bergensskolen, ”Sammen for kvalitet – læring” s. 30

¹⁴ Kvalitetsplan for Bergensskolen, ”Sammen for kvalitet – læring” s. 4

¹⁵ Kvalitetsplan for Bergensskolen, ”Sammen for kvalitet – læring” s. 16

I lys av Stray (2011, 2012), kan vi legge til grunn at Bergen kommune i sine styringsdokumenter uttrykker en læringsutbytteforståelse som vektlegger *opplæring for* og *opplæring gjennom*. Dette gjenspeiler analyseresultatene av både den manuelle og automatiske kodingen. Bergen kommune har en tydelig vektlegging av læringsutbytteforståelser som er prosessorienterte åpne og i mindre grad målbare (Prøitz, 2016). I tillegg vektlegges læringsutbytter med en intensjonalitet som uttrykker vekt på problemløsningsmål (Eisner, 2002), eller formålet slik det uttrykkes i kvalitetsplanen; *å lære å lære*. En konsekvens av Bergen kommunes vektlegging av læring og læringsprosesser er at resultatet heller ikke fullt ut kan forhåndsdefineres. Elevene tilegner seg, gjennom læringsprosessene, læringsutbytter som enten kan være intendert, men også læringsutbytter som ikke var forventet og planlagt (Eisner, 2002).

I likhet med Oslo kommune har Rådmannen i Trondheim valgt å legge sine strategiske føringer for tjenesteområdene inn i Handlings- og økonomiplanen. Resultatet av dokumentanalysen viser at dette dokumentet inneholder færre referanser til læringsutbytter enn de øvrige kommunenes styringsdokumenter. Begrensningen i datamaterialet snevrer derfor inn muligheten for å vektlegge spesielle forhold ved resultatene særskilt. De aggregerte dataene gir derfor, høyest grad av reliabilitet jfr. Cohen et al. (2011). Resultatene fra den manuelle dokumentanalysen kan likevel sies å uttrykke vekt på *opplæring for* og *opplæring gjennom* som i Bergen kommune, men i noe mindre grad. Tekstsøket i Trondheim kommunes strategidokument viser imidlertid en sterkere vektlegging av læringsresultater enn læringsbegrepet, men også i denne analysen er datamaterialet begrenset.

I likhet med Oslo har også Trondheim en tilnærming til resultater som utgangspunkt for nye mål og tiltak i utformingen av kommunens Handlings- og økonomiplan. Samtidig kan vi finne referanser til åpne forståelser av læringsutbytte, gjennom henvisninger til prosess, spesielt knyttet til omtalen av *skolemiljø og læringsmiljø*. På samme måte som de øvrige analysene viser også analysen av Trondheim kommunes strategiplan at kommunen i større grad enn Oslo kommune vektlegger åpne forståelser av læringsutbytte, men hoveddelen (ca. 66 prosent) av referansene er likevel registrert som lukkede forståelser. En av årsakene til det begrensede datamaterialet kan være at kommunen i mindre grad enn de øvrige kommunene har ført en debatt om hvordan læringsutbytte skal forstås og vektlegges. Således kan dette være et utslag av det vi tidligere har omtalt som "*kommunal passivitet*" (Engeland &

Langfeldt, 2009, s. 13) Dette kan igjen føre til at kommunen gjennom sine styringsdokumenter i første rekke reproducerer styringssignaler fra nasjonale myndigheter. En annen og mer nærliggende årsak kan være at kommunens overordnede strategiplan er et deldokument av rådmannens handlings- og økonomiplan hvor satsinger og tiltak knyttes opp mot økonomiske prioriteringer. Dette betyr også at dokumentsjangeren ikke gir samme rom for å uttrykke kommunens forståelse av læringsutbytte på samme måte som hos kommunene som har utarbeidet en egen kvalitetsplan. Således kan en legge til grunn at kommunens forståelse av læringsutbytte også kommer til uttrykk gjennom styringsdialogen, noe Rådmannen også henviser til i kommunens tilstandsrapport.

Kvalitetsplanen i Stavanger kommune, ”*God bedre best*”, understreker innledningsvis at alt ”arbeid i skolen må bygge på målsettinger om livslang læring – motivasjon for å lære, ønske om å utvikle seg og strekke seg etter nye mål.”¹⁶ Dokumentets innledning henvender seg til ”*rektor og skolens ledergruppe*” og understreker skoleledelsens hovedoppgave, ”å legge forholdene best mulig til rette slik at elevene får et maksimalt utbytte av sin skolegang”¹⁷ Dokumentets andre del innledes med visjonen for Stavanger kommune ”Er til stede, vil gå foran, skaper framtiden”. Det pekes på at visjonen tar opp i seg flere av momentene i opplæringslovens formålsparagraf for deretter å understreke visjonen for Stavangerskolen: ”Stavangerskolen kjennetegnes av aktive elever som strekker seg mot nye faglige og sosiale mål. Elevene skal settes i stand til å kunne ivareta seg selv og å delta og virke i framtidig samfunns- og arbeidsliv.”¹⁸ Videre følger prinsipper for opplæringen og en rekke andre prinsipper som Stavangerskolen i tillegg skal bygges på. Vi ser at dokumentet er bygget opp rundt sentrale styringsdokumenter hvor det overordnede brukes som en legitimerende kraft overfor lokale styringsinitiativ. Deler av disse henvisningene gjengis med kommunens egne ord, men henvisningene representerer i stor grad kopiering. Røvik (2007) omtaler en viss omforming av det som oversettes som *reproduserende oversettelsesmodus*. I denne kommunens tilfelle benyttes lovtekst og sitater fra læreplan på en måte som bygger opp under kommunens veivalg og legitimerer disse.

¹⁶ God – bedre – best, Kvalitetsplan for skole 2016-2020, s. 3

¹⁷ God – bedre – best, Kvalitetsplan for skole 2016-2020, s. 3

¹⁸ God – bedre – best, Kvalitetsplan for skole 2016-2020, s. 5

Stavanger kommunes ledelsesfilosofi vektlegger som nevnt innledningsvis lederes ansvar på vegne av skolen å gi elevene et maksimalt utbytte av opplæringen. Den manuelle delen av dokumentanalysen viser at styringsdokumentet inneholder om lag 45 prosent referanser kategorisert i kategorien *opplæring gjennom* og i overkant av 20 prosent i kategorien *opplæring for*. Deler av dokumentet har derfor et fokus på læringsprosessene, noe som blant annet også kommer til syne i visjonen for Stavangerskolen.

Selv om styringsdokumentet til Stavanger kommune peker på prosess og formål ved å vektlegge læringsutbytter i kategorien *opplæring for* og *opplæring gjennom*, preges likevel styringsdokumentet av lukkede og målbare læringsutbytteforståelser. De resterende 35 prosentene av læringsutbyttene er kategorisert i dimensjonen *opplæring om* og omtalene av hvert satsingsområde avsluttes med tiltak og henvisning til resultatindikatorer som skolene skal måles på. I tillegg inneholder dokumentet skjema hvor kommunen skal gjøre egenrevisering ved å krysse av i en tabell på henholdsvis rødt – *praksis må endres*, gult – *praksis kan bli bedre* og grønt – *praksis er tilfredsstillende*.

Det innledende tekstsøket i dokumentanalysen viser at kvalitetsplanen inneholder i overkant av 50 prosent treff på lukkede læringsutbytteforståelser og i overkant av 65 prosent treff på læringsresultater i sammenstillingen mellom læring og læringsresultater. Disse resultatene kan tyde på at Stavanger kommune vektlegger mer lukkede forståelser av læringsutbytte på tross av at det også kommuniseres læringsutbytteforståelser som er mer åpne.

Dette funnet befestes mot slutten av styringsdokumentet:

”Stavanger kommune forventer at skolens ledelse bruker resultater fra kartleggingsprøver, nasjonale prøver, karakterresultater og brukerundersøkelser som grunnlag for å vurdere om skolen organiserer, tilrettelegger og gjennomfører opplæringen på en god nok måte. Skolelederne skal ha god kjennskap til alle skolens resultater og sørge for at lærerne er opptatt av å øke den enkelte elevs læringsutbytte.”¹⁹

¹⁹ God – bedre – best, Kvalitetsplan for skole 2016-2020, s. 21

6.1.2 Tilstandsrapporter

Tilstandsrapportene i alle storbyene har det fellestrekket at de uttrykker læringsutbytte som adferdsorientert, forhåndsdefinerbart og målbart. Dette kan skyldes flere forhold. For det første er tilstandsrapportene lovregulert med et definert krav til innhold hvor kommunene ansvar for å rapportere om *læringsresultater, frafall og læringsmiljø*. Kommunene oppfyller disse minimumskravene til innhold i sine tilstandsrapporter og henviser også til disse kravene. I samtlige tilstandsrapporter utenom årsberetningen fra Utdanningsetaten i Oslo vises det til lovens minimumskrav:

”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 leinga ved dei private grunnskolane.”²⁰

For det andre har Utdanningsdirektoratet utarbeidet maler og kjennetegn på gode tilstandsrapporter. Dette er med å underbygge oppfatningen av Utdanningsdirektoratet sin sterke posisjon overfor lokale skolemyndigheter slik Røvik (2014b) beskriver denne. For det tredje kan resultatet også tolkes som kommunens selvstendige oppfatning av læringsutbytte når tilstanden til grunnskoletilbudet i egne virksomheter skal vurderes. Den kommunale handlefriheten gir lokale skolemyndigheter, gjennom opplæringslovens § 13-10, også ansvar for at kravene i opplæringsloven skal kunne oppfylles. Dette ansvaret fordrer et system som sørger for kontinuerlige vurderinger av om kravene i opplæringsloven blir fulgt. For å vurdere dette må kommunene til enhver tid ha tilstrekkelig informasjon som gjør det mulig å følge opp resultatene fra disse vurderingene.

Det kan synes som om lovens minimumskrav setter standard for kommunenes vurderinger, selv om omtalen av kravet om tilstandsrapport slik det fremgår av forarbeidene til lovkravet St. meld 31 (2007-2008) understreker at skoleeier også oppfordres til ”å sette konkrete målsettinger for hva de skal oppnå innenfor de målområdene som er satt opp” (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 11). Skoleeier står med andre ord fritt til å utvide innholdet i sine tilstandsrapporter og dermed også peke på forhold ved elevenes læringsutbytte som i mindre

²⁰ Utdrag fra Opplæringsloven § 13-10

grad kan måles. Sett i lys av resultatene fra analysen av overordnet del, kan det se ut som om det er et misforhold i kommunikasjonen fra nasjonale myndigheter gjennom de ulike styringsformene, lovverk og læreplan. Dette fenomenet er også omtalt i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet som både læreplan og styringsreform hvor det stilles spørsmål ved om den kompetansebaserte læreplanforståelsen som kunnskapsløftet brakte med seg reflekterte et ”skille mellom teoretiske og praktiske fag som en kan gjenfinne i Generell del av Kunnskapsløftets læreplanverk” (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011, s. 65). Problemstillingen med uklare, doble eller blandede styringssignaler omtales også i flere av analysene av reformen nåde som læreplanreform og styringsreform (Møller, Prøitz, Rye, & Aasen, 2013; Møller, Prøitz, & Aasen, 2009). Gjennom fagfornyelsen er nettopp en av utfordringene å søke bedre samsvar mellom læreplanens ulike deler. ”De enkelte fag skal utvikles i samsvar med verdigrunnlaget og de føringene som formuleres i læreplanverkets første del.” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 66).

Oppsummert kan vi si at Opplæringslovens §13-10 med forarbeider uttrykker tydelig den form for ansvarsstyring som regulerer det norske utdanningssystemet og understreker kommunenes ansvar som styringsinstans Gjennom dette systemet legitimeres også kommunenes og fylkeskommunenes mandat til å legge lokale føringer for hvordan opplæringen innrettes innenfor lovverk og læreplan. Henvisningene til lovens minimumskrav er et tydelig uttrykk for at kommunene ikke utnytter handlingsrommet i den grad lovverket åpner for. Dette kan også skyldes at styringen oppleves ”som langt mer hierarkisk enn før, noe som Møller, Prøitz og Aasen (2009) fortolker som uttrykk for blandede styringssignaler.” (Sivesind, 2012, s. 23). Denne formen for utydelighet oppstår når deler av ansvaret søkes konkretisert, mens andre deler blir stående åpent.

Hvorvidt tilstandsrapportenes tydelige preg av å være retrospektive samtidig som de i hovedsak peker på adferdsorienterte, forhåndsdefinerbare og målbare forståelser av læringsutbytte skyldes at kommunene velger å legge seg på lovens minimumskrav, Utdanningsdirektoratets forståelse, eller at dette gjenspeiler kommunenes egne oppfatninger krever imidlertid at vi ser hva kommunene selv sier om dette. Resultatet må også sees i sammenheng med andre dokumenter. Både Trondheim, Bergen og Stavanger peker som nevnt på lovens minimumskrav i sine tilstandsrapporter. Bergen kommune peker eksplisitt på at de har brukt Utdanningsdirektoratets mal for utarbeidelse av tilstandsrapport, mens Stavanger peker på at Utdanningsdirektoratets mal for ståstedsanalysen danner grunnlag for

kommunens *system for kvalitetsvurdering og skoleutvikling*. Dette systemet setter også sitt preg på kvalitetsplanen til Stavanger kommune som jeg har omtalt tidligere. I tillegg til å peke på lovens minimumskrav understreker Trondheim kommune også styringsdialogen som en sentral del av deres kvalitetsutviklingssystem.²¹

Oppsummert viser resultatene at de kommunale plandokumentene *kvalitetsplaner* og *strategiplaner* viser ulike trekk ved innretningen av grunnskolesatsingen. Dette befester kommunenes posisjon som fortolkere (Røvik, 2007) med selvstendig myndighet og ansvar for skoleutviklingen. I den lokale handlefriheten ligger det også muligheter for å gjøre prioriteringer knyttet til læringssyn og pedagogiske veivalg, både når opplæringen planlegges, gjennomføres og vurderes. Likevel kan spesielle satsinger knyttet til innhold imidlertid påvirke funnene i noen grad. Funnene som ligger i analysene av tilstandsrapportene til samtlige kommuner befester at kommunene kopierer (Røvik, 2007) når nasjonale myndigheter gjennom utdanningsdirektoratet iverksetter prosjekter, utarbeider veiledninger, maler og tolkninger av lovverk og læreplan (Aasen et al., 2012). Vi ser at denne formen for styring griper inn i kommunenes handlingsrom. ”Når det gjelder skoleeiers handlingsrom, svarer KS at de i utgangspunktet har et lokalt handlingsrom, men at dette nå begrenses gjennom statlig regulering og standardiserte tilsyn.”(Aasen et al., 2012, s. 119). For enkelte kommuner vil det kunne føre til at den lokale styringen begrenser seg til nasjonale myndigheters forsøk på økt kontroll. Når enkelte av kommunenes kvalitets- og strategiplaner både inneholder elementer fra nasjonale myndigheters styringsinitiativ i tillegg til lokale tolkninger av nasjonale ambisjoner, kan det også skje en sammenblanding, noe som kan være en manifestasjon av den uklarheten i rolle og ansvarsfordeling en kunne se etter innføringen av Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2012).

6.2 Fellestrekk

Felles for de fire kommunene er at de beskriver sine strategier og veivalg i strategiplaner og kvalitetsplaner. I sammenlikningen av tema, kommer det også tydelig frem at Trondheim kommune legger vekt på læringsutbytte knyttet opp mot skolemiljøet og læringsmiljøet, selv om kommunen tydelig er opptatt av lukkede læringsutbytteforståelse både i sin strategiplan og i tilstandsrapporten. Gjennom analysen av disse planene ser vi at Bergen kommune har en

²¹ Kvalitetsmelding, Grunnskolen i Trondheim 2016

tydelig vektlegging av åpne læringsutbytteforståelser og at dette også er et tydelig kjennetegn ved Bergen kommunes kvalitetsplan i opptellingen av begrepene læring/læringsresultat.

Samtlige kommuner beskriver som nevnt over sine strategier og veivalg i strategiplaner og kvalitetsplaner. Dette uttrykket for den handlefriheten som fulgte med kunnskapsløftet som styringsreform (Møller et al., 2013), understreker samtidig at kommunene i noen grad har gjort egne fortolkninger innenfor dette handlingsrommet i form av å ”være lojal mot overordnede myndigheters forventninger om at deres bestemte versjoner av reformideer skal implementeres. Samtidig er han opptatt av at den nye ideen – om nødvendig – må tilpasses for å kunne fungere i den organisasjonen den skal implementeres i.” (Røvik, 2014c, s. 405). Gjennom analysen av disse planene kommer det fram at Bergen kommune har en tydelig vektlegging av åpne læringsutbytteforståelser og at dette også er et tydelig kjennetegn ved Bergen kommunes kvalitetsplan i opptellingen av begrepene læring/læringsresultat.

Som nevnt ovenfor er det tydeligste fellestrekket ved kommunenes styringsdokumenter å spore i tilstandsrapportene. Kontrollaspektet kommer tydelig frem i disse rapportene ved at de refererer læringsresultater som uttrykk for læringsutbytte. Vi har i forrige kapittel pekt på at en mulig forklaring på dette kan ligge i Utdanningsdirektoratet sin sterke posisjon som styringsinstans (Røvik, 2014a). Gitt at dette er årsaken til tilstandsrapportenes vektlegging av lukkede forståelser av læringsutbytte, kan dette forstås som et utslag av oversettelsesmoduset *kopiering*, hvor utdanningsdirektoratets ”mal og kjenneteikn på gode rapportar” (Utdanningsdirektoratet, 2015), nærmest oversettes ”ord for ord, setning for setning” (Røvik, 2007, s. 308). En annen mulig årsaksforklaring kan være at læringsutbytteforståelser som vektlegger læringsresultater i seg selv kan virke standardiserende.

Oslo kommune skiller seg til dels ut fra dette ved å være den eneste kommunen som ikke viser til lovverket som hjemmel for, eller Utdanningsdirektoratets maler eller kjennetegn som, utgangspunktet for sin tilstandsrapport. Resultatene fra dokumentanalysen peker i retning av at kommunen uttrykker en forståelse av læringsutbytte med vekt på målbarhet, også i sin strategiplan. Dette kan på den ene siden være et uttrykk for at standardiserte former for læringsutbytteforståelser også har smittet over til kommunens helhetlige forståelse av læringsutbytte, men det kan også være et uttrykk for skolemyndighetenes egen ”tilbøyelighet til å anse seg som ubundet av konsepter og suksessoppskrifter og til å forsvare at de må ha stor frihet til å utforme sine egne og lokalt tilpassede varianter.” (Røvik, 2007, s. 315). Røvik

(2007) omtaler denne oversettelsesmodusen som ”den radikale modus”. Denne tilbøyeligheten kommer også til uttrykk gjennom kommunens høringsvar til ny overordnet del hvor det argumenteres for at ”skolen, må tre frem som en samfunnsutvikler og samfunnsskaper og ikke være en institusjon som i hovedsak tilpasser seg samfunnet”²².

Dette står i kontrast til en sentral ambisjon ved opplæringens formål som understreker at det er eleven selv som ideelt sett skal ”gå ut av skolen og inn i samfunnet som borger med evne til kritisk å reflektere over sine egne verdier og handlinger, og sin samtid” (Stray, 2012, s. 25).

6.3 Forhold til overordnet del og alternative forståelser

Gjennom dokumentanalysen finner jeg at kommunenes styringsdokumenter samsvarer godt med analyseverktøyet som ble utviklet med bakgrunn i et vekselspill mellom det teoretiske rammeverket og overordnet del. Ved analyse av storbydokumentene samlet finner jeg at analyseverktøyets ulike *tema* basert på overordnet del og inspirert av de ulike typene av læringsutbytter, Eisner (2002) *trichotomy of outcomes*, finnes igjen i samtlige storbydokumenter med unntak av Trondheim kommune som ikke har noen referanser registrert knyttet til *temaet opplevelse erfaring arbeidsmåter aktivitet og deltakelse*. En forklaring på dette kan være at Trondheim i mindre grad enn de andre kommunene eksplisitt legger føringer for hvordan skolene skal jobbe med elevene.

Som nevnt legger alle kommunene i større grad enn overordnet del vekt på kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I sammenlikningen av tema, kommer det også tydelig frem at et fellestrekk ved kommunene er at de vektlegger kunnskaper, ferdigheter og holdninger i større grad enn overordnet del. Norges deltakelse i en rekke internasjonale kunnskaps og ferdighetstester (Allerup et al., 2009). Kan være en av årsakene et økt fokus på dette *temaet*. Videre styrket regjeringen i St.meld. nr. 31 (2007-2008) (2008) dette fokuset og ”bebudet en strammere statlig styring for å sikre kvalitet i grunnopplæringen” (Allerup et al., 2009, s. 83). På bakgrunn av en bekymring for elevene kunnskapsnivå ble derfor også kunnskaper, ferdigheter og holdninger tatt inn i opplæringslovens formålsparagraf. ”Regjeringen har lagt fram forslag om nytt formål for opplæringen som legger vekt på at opplæringen skal gi alle

²² Høringsvar fra Utdanningsetaten vedlagt innspill fra Bestum skole, s. 8

barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet” (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 8)

På den ene siden kan dette altså skyldes den politiske vektleggingen av kunnskapskolen og fokus på grunnleggende ferdigheter. På den andre siden kan det også være et resultat av Kunnskapsløftets kompetansebaserte læreplaner hvor fokus er flyttet fra innholdsbeskrivelser til vurderingsordninger som har til hensikt å dokumentere om den aktuelle kompetansen er nådd (Langfeldt, 2008).

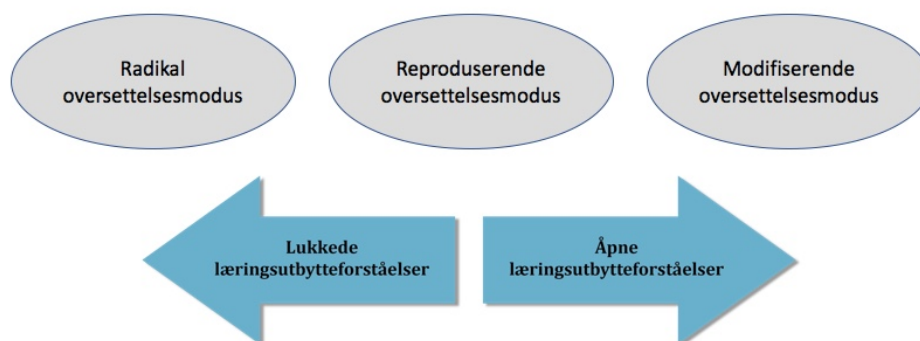
Dette kommer til uttrykk ved at kommunene i sine tilstandsrapporter først og fremst omtaler forhold ved skoledriften som kan måles gjennom eksempelvis nasjonale prøver og eksamensresultater. I disse rapportene henviser kommunene i mindre grad til læringsprosessene i sin tolkning av skolens mandat.

Analysene av kvalitetsplanene og strategiplanene gir imidlertid et mer nyansert bilde. I disse planene kommer kommunenes profil frem. Det klareste bildet finner vi kanskje i analysen av *temaet* kunnskaper ferdigheter og holdninger knyttet opp mot begrepene *opplæring om*, *opplæring for* og *opplæring gjennom*, hvor Oslo og Bergen kommune kan sies å utgjøre to ytterpunkter. Mens Oslo også i disse resultatene synes å vektlegge lukkede læringsutbytteforståelser, har Bergen kommune også knyttet dette enkelttemaet opp mot et læringssyn som vektlegger aktivitet og prosess framfor resultat og prestasjon. I et translasjonsteoretisk perspektiv kan vi si at Bergen kommune i forhold til overordnet del representerer en modifierende modus som søker å tilpasse utdanningspolitiske signaler til en lokal kontekst. Denne modusen kjennetegnes ved at oversetteren er ”*pragmatisk orientert*” i forhold til nasjonale styringssignaler (Røvik, 2014c, s. 405).

Som vist i gjennomgangen av resultatene indikerer de fleste av analysene at Bergen kommune har den tydeligste profilen. Denne profilen samsvarer også best med profilen i overordnet del. Hvorvidt denne sammenhengen er et resultat av lokale prosesser og lokalpolitiske målsettinger er i så måte et aktuelt spørsmål. Utdanningspolitiske signaler som kom i forbindelse med utredningen av fremtidens skole kan være en like aktuell forklaring på denne sammenhengen. Kommunen viser både i sin strategiplan og høringssvar til at kommunens utviklingsvalg er basert på retningen i det nasjonale utdanningspolitiske landskapet. I kvalitetsplanen skriver Bergen kommune følgende: ”Valg av utviklingsretning

har støtte i forskning, og offentlige utredninger og styringsdokumenter har vært brukt i planprosessen. Spesielt har NOU 2015:7/8, «Fremtidens skole» (Ludvigsen-utvalget), og Meld. St.28 2015/2016 «Fag-Fordypning-Forståelse» hatt stor betydning for planens innhold.²³ I høringssvaret til ny overordnet del understrekes dette: ”Innledningsvis vil Bergen kommune bemerke at det er stort samsvar mellom høringsutkastet til ny generell del og gjeldende kvalitetsutviklingsplan for grunnskolen i Bergen, Sammen for kvalitet - læring, når det gjelder prinsipper for læring og utvikling og prinsipper for skolens praksis.”²⁴

En oppsummering analysen av kommunenes oversettelsesmodus kombinert med vektlegging av ulike dimensjoner av læringsutbytte, kan illustreres som på bildet under. Illustrasjonen viser spekteret hvor kommunenes vektlegging av henholdsvis lukkede forståelser av læringsutbytte og åpne forståelser av læringsutbytte utgjør to ytterpunkter. Ytterpunktene er i diskusjonen forstått som henholdsvis *radikal oversettelsesmodus* knyttet til *lukkede forståelser* av læringsutbytte og *modifiserende oversettelsesmodus* knyttet til *åpne læringsutbytteforståelser*. En kombinert vektlegging av disse forståelsene ligger i midten og representerer en reproduksjon eller *reproduserende oversettelsesmodus* som uttrykker det omtalte misforholdet i kommunikasjonen fra nasjonale myndigheter gjennom de ulike styringsformene, veiledninger og maler fra utdanningsdirektoratet og de overordnede styringssignalene gjennom formålsparagrafen og læreplanens overordnede del.



Dette bringer oss videre til oppsummerende konklusjoner og mulige implikasjoner som følge av denne studien.

²³ Kvalitetsplan for Bergensskolen, "Sammen for kvalitet – læring" s. 2

²⁴ Høringssvar om forslag til generell del av læreplanverket for grunnopplæringen – Bergen kommune s. 1

6.4 Konklusjon

Selv om læringsutbyttebegrepet i liten grad brukt i overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen, er de ulike læringsutbytteforståelsene som utgjør det teoretiske rammeverket for denne studien til stede også i den nye delen av læreplanverket. Den demokratiske prosessen som ligger til grunn for det endelige resultatet av overordnet del bygger på en målsetting om legitimitet. ”For at den nye generelle delen skal ha legitimitet, har det vært viktig for departementet med god forankring.” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 25). Dokumentet er utarbeidet gjennom en bred høringsprosess hvor mange ulike aktører har kommet med innspill og gjenspeiler således brede oppfatninger av læring og læringsutbytte som skolens arbeid skal bygge på. Regjeringen har også vektlagt ”at formålsparagrafen og generell del er grunnmuren for skolens praksis, og de verdiene skolen bygger på skal prege skolens hverdag”.

Jeg har i diskusjonen forsøkt å belyse problemstillingen: Hvilke dimensjoner ved læringsutbytte vektlegges i norske storkommuners styringsdokumenter og hvilke implikasjoner kan det ha for lokal styring av utdanningssektoren?

Innledningsvis i presentasjonen av studien ble det fremsatt tre forskningsspørsmål med henblikk på å løse dette:

- 1) Hva kjennetegner kommunenes vektlegging av læringsutbytte i styringsdokumentene og hvilke alternative dimensjoner av læringsutbytte kan identifiseres?
- 2) Hvilke dimensjoner av læringsutbytte er felles for storkommunene?
- 3) Hvilke dimensjoner av læringsutbytte i storkommunene er sammenfallende med uttrykk for læringsutbytte i overordnet del og hvilke implikasjoner kan dette ha for lokal styring av utdanningssektoren?

I lys av det teoretiske rammeverket har vi sett at kommuner er ulike i sin vektlegging av dimensjoner ved læringsutbytte. Mens Oslo kommune gjennomgående uttrykker en vektlegging av lukkede/målbare forståelser av læringsutbytte, vektlegger Bergen kommune åpne læringsutbytter med begrenset målbarhet. Oslo representerer en *radikal oversettelsesmodus*, mens Bergen kommunes kvalitetsplan søker å være lojal mot de utdanningspolitiske signalene som er uttrykket i prosessen frem mot ny overordnet del og

fremtidens skole gjennom en *modifiserende oversettelsesmodus*. Både Trondheim og Stavanger uttrykker også en vektlegging av lukkede og målbare forståelser av læringsutbytte, men resultatene fra disse kommunene ikke er entydige som hos de to førstnevnte. Vi har sett at det kan synes som om disse to kommunene kopierer sprikende nasjonale styringssignaler og derfor kan representere *reproduserende oversettelsesmodus*.

Vi ser også at kommunene har et tydelig fellestrekk. Kommunene har økende fokus på lukkede forståelser av læringsutbytte når behovet for kontroll kommer sterkere til uttrykk. Dette henger sammen med en utvikling mot ansvarsstyring hvor et underliggende ”dogme, en overbevisning om at elevenes resultater reflekterer skolens kvalitet” (Langfeldt, 2008, s. 70-71). Når lokale skolemyndigheter gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal stå som ”den fremste garantist for gode læresteder” (NOU 2002:10, 2002, s. 9) skapes en ubalanse i forholdet mellom mål og kontroll hvor resultatene av kontrollen blir det fremste målet. Dette kan også sies å gjelde for Bergen kommune som i stor grad har skapt ”samsvar mellom høringsutkastet til ny generell del og gjeldende kvalitetsutviklingsplan for grunnskolen”, men som likevel er blant kommunene med tydeligst vektlegging av læringsresultater når Utdanningsdirektoratets ”mal for gode tilstandsrapporter” benyttes.

Denne forståelsen av læringsutbytte innebærer en alternativ forståelse til den vi ser i ny overordnet del hvor *opplæring gjennom* uttrykkes med tydelighet.

6.5 Implikasjoner

Gjennom studien har vi fått informasjon om hvordan kommunene tolker og forstår det oppdraget som er gitt i lov og læreplan. Det er imidlertid i ulikhetene mellom kommunene vi også kan peke på implikasjoner for lokal styring av utdanningssektoren.

Vi har sett fire storkommuner som uttrykker ulike oppfatninger av læringsutbytte i sine styringsdokumenter. Overordnet del danner, sammen med opplæringens formålsparagraf, selve ”grunnmuren for skolens praksis, og de verdiene skolen bygger på skal prege skolens hverdag” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Dette kan ha implikasjoner for den lokale styringen av skolen. Blant annet innebærer det et ansvar for å oversette nasjonale ambisjoner

og en forståelse av læringsutbytte som uttrykkes i den nasjonal styringen av utdanningssektoren.

Når kommunene lykkes med å gjenskape dette gjennom tydelige oversettelser i sin lokale kontekst er dette som følge av demokratiske prosesser og refleksjon. om disse spørsmålene med utgangspunkt i skolens formålsparagraf og overordnet del av læreplanverket og ikke gjennom standardiserte prosedyrer og oppskrifter. For kommunesektoren innebærer dette imidlertid ikke begrensninger i det handlingsrommet som følger av styringssystemet, men en mulighet som åpner opp for å legge til rette for gode og demokratiske prosesser med skolens overordnede mål som

Gjennom lovverk og læreplan har skoleledere et helhetlig oppdrag som de ansvarliggjøres for gjennom lokale skolemyndigheters styring av skolesektoren. Gjennom denne styringen formidles oppfatninger av hva skolemyndighetene anser som skolens viktigste mandat når det kommer til utvikling av elevenes helhetlige læringsutbytte.

Kommuner som legger opp til at de viktigste målene med skoleutviklingen er å iverksette tiltak for å bedre resultatene følger grunntanken i en utvikling som vi tidligere har omtalt som NPM (Karlsen, 2006). Handlefrihet kombinert med målstyring, ekstern kvalitetsvurdering og kontroll av elevresultater vektlegges i så stor grad at det derfor kan overskygge skolens egentlige formål.

For elevene innebærer en åpen forståelse av læringsutbytte at en anerkjenner læring som en prosess hos den enkelte. Dette innebærer også at spørsmålet om hva som er et godt læringsutbytte for den enkelte elev neppe kan forhåndsdefineres (Eisner, 2002). ”Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernespørsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen.”²⁵ Skolens oppgave som samfunnsutvikler er å forberede barn og unge til å ”gå ut av skolen og inn i samfunnet som borger med evne til kritisk å reflektere over sine egne verdier og handlinger, og sin samtid.”(Stray, 2012, s. 25).

Funnene og implikasjonene som følger av disse viser at lokale skolemyndigheter har en viktig rolle i å tolke og legge til rette for hvordan læringsutbytte forstås. De forståelsene som

²⁵ Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen s. 19

lokale skolemyndigheter vektlegger når det kommer til elevenes læringsutbytte spiller en sentral rolle i ”*hvilke muligheter som skapes for å drive et godt læringsarbeid i opplæring og utdanning*” (Prøitz, 2015b, s. 109).

Litteraturliste

- Allerup, Peter, Kovač, Velibor Bobo, Kvåle, Gro, Langfeldt, Gjert, & Skov, Poul. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen* FOU-rapport (Agderforskning : online), Vol. 8/2009.
- Boréus, Kristina, & Bergström, Göran. (2012). Innhållsanalys. I Kristina Boréus & Göran Bergström (Red.), *Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bowen, Glenn A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bratberg, Øivind. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Caprona, Yann C. de. (2013). *Norsk etymologisk ordbok : tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith, & Bell, Richard Colin. (2011). Coding and content analysis. I *Research methods in education* (7th ed. utg.). London: Routledge.
- Creswell, John W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dahl, Thomas. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Dale, Erling Lars, Engelsen, Britt Ulstrup, & Karseth, Berit. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform : Sluttrapport*
- Eide, Helene M. Kjærgård, & Søreide, Gunn Elisabeth. (2014). A Norwegian policy perspective on the relation between school leadership and pupils' learning outcomes. *Policy Studies*, 35(6), 576-591. doi: 10.1080/01442872.2014.971729
- Eide, Helene Marie Kjærgård. (2015). *Narrating the relationship between leadership and learning outcomes : a study of public narratives in the Norwegian educational sector*. (PhD), University of Bergen, Bergen.
- Eisner, E.W. (2002). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*: Merril Prentice Hall.
- Elstad, Eyvind. (2010). PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering. I Kirsten Sivesind & Eyvind Elstad (Red.), *PISA : sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforl.
- Engeland, Øystein, & Langfeldt, Gjert. (2009). Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970 -2008. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 3(1). .
- European Union. (2011). Using learning outcomes. *European Qualification Framework Series: Note 4, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Lastet ned fra www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf

- Imsen, Gunn, Blossing, Ulf, & Moos, Leif. (2016). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. doi: 10.1080/00313831.2016.1172502
- Jøsendal, Jan Sivert, Langfeldt, Gjert, & Roald, Knut. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler : hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforl.
- Karlsen, Gustav E. (2006). *Utdanning, styring og marked : norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Karseth, Berit, & Engelsen, Britt Ulstrup. (2013). Læreplanen for Kunnskapsløftet: Velkjente tråkk og nye spor. I Berit Karseth, Jorunn Møller & Petter Aasen (Red.), *Reformtakter : om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Kommunenes sentralforbund. (2015). Om ASSS samarbeidet. Lastet ned fra <http://www.ks.no/fagomrader/utvikling/effektiviseringsnettverkene/asss-samarbeid-mellom-de-10-storste-kommunene/asss/>
- KS. (2013). «Den gode skoleeier» Kommunalt og fylkeskommunalt skoleeierprogram for læring, medskaping og resultater. Lastet ned fra http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/den-gode-skoleeier/den_gode_skoleeier_til_internet2_24092013-1.pdf.
- Langfeldt, Gjert. (2008). *Ansvar og kvalitet : strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lynggaard, Kennet. (2012). Dokumentanalyse. I Wenche Hansen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Magnus, Gunnar. (2001, 05.12.2001). Norske elever middels gode, *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://web.retriever-info.com/go/?u=http://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument&a=18823&d=020002200112050030&i=0&s=20002&sa=2004053&t=1492192356&x=89d90717963438ebf074752c74d6bad7>
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Møller, Jorunn, Prøitz, Tine S., Rye, Ellen, & Aasen, Petter. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I Berit Karseth, Jorunn Møller & Petter Aasen (Red.), *Reformtakter : om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, Jorunn, Prøitz, Tine Sophie, & Aasen, Petter. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? : underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* Rapport (NIFU STEP : online), Vol. 42/2009.

- NKR. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*: Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT. (2017). Hva er et læringsutbytte? Lastet ned fra <http://www.nokut.no/no/fagskoler/kvalitetssikring-og--utvikling/godkjenning-av-fagskoletilbud/hva-bor-du-vite-for-du-soker/veiledning-for-sokere/hva-er-et-laringsutbytte/>
- NOU 1988:28. (1988). *Med viten og vilje: innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon av 22. juli 1987 : avgitt til Kultur- og vitenskapsdepartementet 9. september 1988*. (8258301322). Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor Lastet ned fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704023.
- NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse : forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. (8258306499). Utdannings- og forskningsdepartementet, Kvalitetsutvalget, Lastet ned fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009063004035.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole, Et kunnskapsgrunnlag*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet, Ludvigsenutvalget Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.
- Prøitz, Tine. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119-137. doi: 10.1007/s11092-010-9097-8
- Prøitz, Tine S. (2016). Læringsutbytte - slik lærere, forskere og politikere ser det. *Bedre skole*(2), 41-46.
- Prøitz, Tine Sophie. (2014). *Conceptualisations of learning outcomes in education : an explorative cross-case analysis of policymakers, teachers and scholars*. (no. 194), Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Oslo.
- Prøitz, Tine Sophie. (2015a). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy Documents throughout Policy Changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275-296. doi: 10.1080/00313831.2014.904418
- Prøitz, Tine Sophie. (2015b). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforl.
- Rolf Vegar, Olsen, Therese, N. Hopfenbeck, & Sølvi, Lillejord. (2013). Elevenes læringsituasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(06), 355-369.
- Rorrer, Andrea K., Skrla, Linda, & Scheurich, James Joseph. (2008). Districts as Institutional Actors in Educational Reform. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307-357. doi: 10.1177/0013161X08318962
- Røvik, Kjell Arne. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.

- Røvik, Kjell Arne. (2014a). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?" Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen & Eli Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, Kjell Arne. (2014b). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen & Eli Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, Kjell Arne. (2014c). Translasjon - En alternativ doktrine for implementering. I Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen & Eli Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, Kjell Arne, Eilertsen, Tor Vidar, & Furu, Eli Moksnes. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, Kjell Arne, & Pettersen, Hilde M. (2014). Masterideer. I Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen & Eli Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sivesind, Kirsten. (2012). Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge., 2/2012*.
- Sivesind, Kirsten, & Elstad, Eyvind. (2010). OECD setter dagsorden. I Kirsten Sivesind & Eyvind Elstad (Red.), *PISA : sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforl.
- Skedsmo, Guri. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåking av resultater? I Eli Ottesen & Jorunn Møller (Red.), *Rektor som leder og sjef : om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Skedsmo, Guri, & Mausethagen, Sølvi. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 101(02)*, 169-179. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06
- Slater, Charles L. (2011). Understanding Principal Leadership: An International Perspective and a Narrative Approach. *Educational Management Administration & Leadership, 39(2)*, 219-227. doi: 10.1177/1741143210390061
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cd/b61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Stavanger kommune. (2017). Delegeringsreglement for Stavanger kommune. Lastet ned fra <http://www.stavanger.kommune.no/no/Om-kommunen/Delegeringsreglement/>

- Stray, Janicke Heldal. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, Janicke Heldal. (2012). Demokratipedagogikk. I Kjell Lars Berge & Janicke Heldal Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Norsk landrapport til OECD, OECD Review on evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Januar 2011*.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilstandsrapport - mal og kjenneteikn på gode rapportar. Lastet ned fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/tilstandsrapport/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Læringsutbytte - kvalitet i fagopplæringen. Lastet ned fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Laringsutbytte/>
- Werquin, Patrick. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*: Paris: OECD Publishing.
- Werquin, Patrick. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes ☆. *Journal of Education and Work*, 25(3), 259-278. doi: 10.1080/13639080.2012.687574
- Westera, Wim. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88. doi: 10.1080/00220270120625
- Willbergh, Ilmi. (2015). The Problems of "Competence" and Alternatives from the Scandinavian Perspective of "Bildung". *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354. doi: 10.1080/00220272.2014.1002112
- Yin, Robert K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. doi: 10.1177/1356389013497081
- Aasen, Petter, Møller, Jorunn, Rye, Ellen, Ottesen, Eli, Prøitz, Tine S., & Hertzberg, Frøydis. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? : forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen (Vol. 20/2012). Oslo: NIFU.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1 Utprøving

Utprøving – formålsbeskrivelser i Stm 30 og Stm.28

I en tidlig fase av prosjektet ble det gjennomført en utprøving som beskrives her. I utprøvingen knyttet jeg læringsutbytte opp mot kompetanse knyttet til skolens demokratiske oppdrag slik det defineres av Stray (2012). Kompetanse kan ses på en form for læringsutbytte og inngår blant som nevnt i kompetansedefinisjonen i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR, 2011).

De to korte tekstavsnittene representerer eksempler på data. Disse må ikke forstås som en helhet og reflekterer derfor ikke en korrekt identifisering av læringsutbytter i stortingsmeldingene. De utvalgte avsnittene er brukt av to årsaker. For det første er formålsbeskrivelser i seg selv interessante fordi de formulerer skolens overordnede oppdrag. For det andre signaliserer de hva som skal anses som viktige resultater av opplæringen. Tekstavsnittene ble brukt som en øvelse på arbeidsmetode for masterprosjektet.

Stm. 30 Kultur for læring	Stm. 28 Fag –fordypning - forståelse
<i>Den skal formidle verdier og gi kunnskap og redskaper som gjør det mulig for hver enkelt å utnytte sine evner og realisere sitt talent. Den skal danne og utdanne slik at den enkelte kan ta et personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker. Skolen skal gi elevene muligheter til å utvikle seg, slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid.</i>	<i>Skolen skal både utdanne og danne. I formålsparagrafen legges det vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet.</i>

De to tekstene som er hentet ut fra Stortingsmeldingene representerer to ulike formålsbeskrivelser. Begge har rot i opplæringslovens formålsparagraf og er derfor interessante å stille ved siden av hverandre. Mens Formålsbeskrivelsen hentet fra stortingsmelding 30 gir en implisitt gjengivelse av skolens formål, gir beskrivelsen fra stortingsmelding 28 en mer eksplisitt henvisning til formålsparagrafen.

Med utgangspunkt i at det finnes flere ulike definisjoner av begrepet læringsutbytte, valgte jeg å fokusere på Jannicke Stray Heldals tredeling av kompetansene som uttrykk for skolens demokratiske oppdrag, henholdsvis Intellektuell kompetanse, Verdi og holdningskompetanse og handlingskompetanse. Disse ble så brukt til å systematisere formålsbeskrivelsene i forhold til Intellektuell kompetanse (om), verdi og holdningskompetanse (for) og handlingskompetanse (gjennom).

		Stortingsmelding 30 - kultur for læring	Stortingsmelding 28 – Fag fordypning - forståelse
Om	Skolen	Formidle Gi	Utvikle
	LUB	Kunnskap redskaper	Utnytte evner Realisere talent Personlig ansvar
For	Skolen	Danne og utdanne	Utdanne og danne
	LUB	Ansvar	Mestre eget liv Delta i arbeidsliv/samfunnsliv Inngå i nære sosiale relasjoner
Gjennom	Skolen	gi muligheter	
	LUB	Ta reflekterte valg Påvirke egen fremtid	

Deretter sammenfattet jeg funnene i en tabell hvor beskrivelsene av hva skolen skal og uttrykk for læringsutbytte sammenstilles slik at det fremkommer hvilke uttrykk som er særegent for dataene og hvilke som er felles.

	St.m. 30	Felles	St.m. 28
Skolen skal	Formidle, gi, skape muligheter	Danne, utdanne	Utvikle
Læringsutbytte	Kunnskap, redskaper,	Ta personlig ansvar,	Utnytte evner, realisere talent, Mestre livet, delta i arbeid og samfunnsliv, Inngå i nære sosiale relasjoner

Vedlegg 2 Strategisk kart - Osloskolen



Oslo kommune
Utdanningsetaten

17.11.2016



Utdanningsetatens strategiske kart for 2017–2020

Visjon

Byrådets visjon er en grønnere, varmere og skapende by med plass til alle.

«I Oslo skal alle barn og unge ha like muligheter. Oslobarnehagen og Osloskolen skal ha høye ambisjoner og forventninger til den enkeltes faglige og sosiale utvikling, og motivere til lek, læring, nysgjerrighet, engasjement og kreativitet. Barn og unge skal oppmuntres til å delta i utvikling av et demokratisk og bærekraftig samfunn.»

Kilde: sak 1, 2017

Verdier

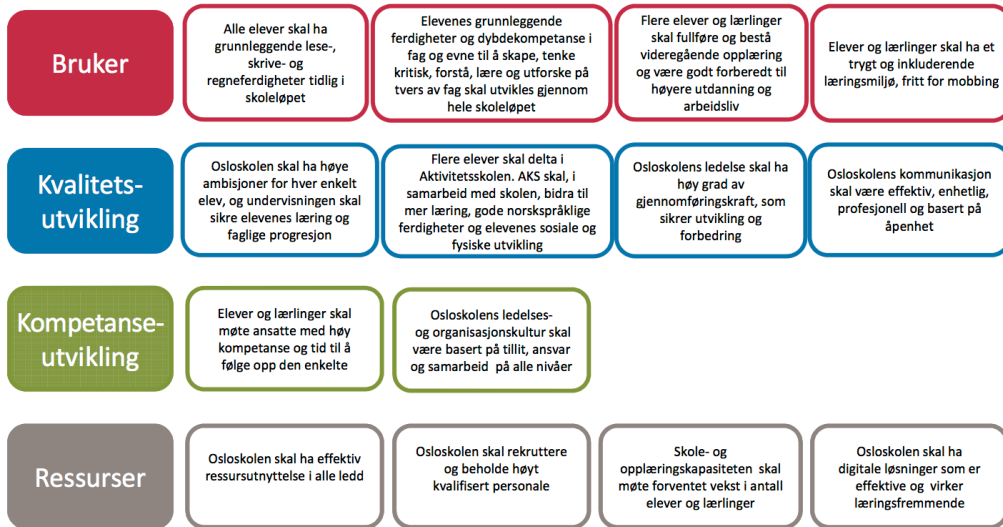
Brukerorientering – Redelighet – Engasjement – Respekt

Kilde: Oslo kommunes verdigrunnlag



17.11.2016

Strategisk kart 2017–2020



Vedlegg 2 Føringer for strategisk plan i Osloskolen



Oslo kommune
Utdanningsetaten

Alle skoler

Dato: 17.11.2016

Deres ref:

Vår ref (saksnr):
16/08669-11

Saksbeh:

Unni Margareth Mortensen, 92421842

Arkivkode:

Strategisk plan for 2017

Vi viser til presentasjon av Byrådets budsjettforslag 2017-20120 (Sak1) og strategisk kart på rektormøtene 29. september og 1. november. Presentasjonene finnes på TAVLA under skoleledermøter.

Skolens strategiske plan og budsjett må være godkjent av Driftsstyret og oversendt Utdanningsetaten **innen 20. januar 2017**.

Skolens strategiske plan for 2017 utarbeides i etatens styringssystem – NYPOS. Planen leveres i NYPOS til områdedirektør. På lik linje med skolens budsjett, lastes den også opp i Rapporteringsportal for avdeling for økonomi av arkivmessige årsaker.

Utdanningsetatens strategisk kart for 2017-2020

Vedlagt følger Utdanningsetatens strategiske kart for perioden 2017 - 2020. Visjon og målsettinger er forankret i Byrådets forslag til budsjett for 2017:

Byrådets visjon er en grønnere, varmere og skapende by med plass til alle:

«I Oslo skal alle barn og unge ha like muligheter. Oslobarnhagen og Osloskolen skal ha høye ambisjoner og forventninger til den enkeltes faglige og sosiale utvikling, og motivere til lek, læring, nysgjerrighet, engasjement og kreativitet. Barn og unge skal oppmuntres til å delta i utvikling av et demokratisk og bærekraftig samfunn.»

Det strategiske kartet for 2017-2020 er i hovedsak en videreføring av målene for Osloskolen med noen presiseringer. Brukerperspektivet er overordnet og omfatter i 2017 fire overordnede strategiske mål. Det er tidlig innsats, grunnleggende ferdigheter og kompetanse i fag, fullføre og bestå og trygt og inkluderende læringsmiljø. Målsettingene er stort sett sammenfallende med nasjonale mål for opplæringen.

Målene i de andre perspektivene omhandler områder som er av vesentlig betydning for måloppnåelsen i brukerperspektivet og bygger på viktige prinsipper i Oslo kommune om åpenhet, tillit, gjennomføringskraft og høye ambisjoner på elevenes vegne. I den anledning vises til Byrådets budsjettforslag for 2017, kap.12:

Utdanningsetaten

Besøksadresse:
Strømsveien 102
0663 OSLO
Postadresse:
Pb 6127 Etterstad, 0602 OSLO

Telefon: 02 180
Telefaks: 22 65 79 71

Org.nr.: 976820037

postmottak@ude.oslo.kommune.no
www.ude.oslo.kommune.no

"Byrådet vil at Oslo skal være en åpen, demokratisk og tilgjengelig kommune preget av tillit og nærhet mellom innbyggerne."

"Byrådet ønsker at ledelsen av kommunen skal være tillitsbasert. Medarbeidere i oslo kommune skal bli vist tillit og gitt ansvar. Målet er bedre samhandling mellom ledelse og ansatte, en bedre utnyttelse av medarbeiders kompetanse, som igjen vil gi en mer effektiv bruk av kommunenes ressurser og bedre tjenester til kommunens innbyggere".

Arbeid med strategisk plan for 2017

Evaluering av strategisk plan for 2016

Skolens evalueringer av tiltak i planen for 2016 er en viktig del av arbeidet med ny strategisk plan. De fleste skoler har gjort dette arbeidet i forbindelse med planleggingen av nytt skoleår. Vi anbefaler skolene uansett å gjennomgå sine analyser av resultatutviklingen, både faglige resultater og læringsmiljø, for å finne ut om tiltakene i planen for 2016 har ført til at skolen har nådd de målene som ble satt. Evalueringen er et utgangspunkt for arbeidet med strategisk plan for 2017.

Risikoanalyse

Skolene gjennomfører en enkel risikoanalyse som tidligere år. Hensikten er å prioritere hvilke tiltak som vil ha størst betydning for å nå målene i brukerperspektivet. Risikoanalysen gjennomføres ved bruk av NYPOS.

Tiltaks- og aktivitetsplan

- Skolen bør velge få tiltak og følge nøye med på om de tiltakene som velges, faktisk bidrar til at målene nås.
- Tiltak og underliggende aktiviteter utgjør skolens tiltaks- og aktivitetsplan som er et viktig hjelpemiddel for skolen i gjennomføring av strategien.
- Det er obligatorisk for alle skoler å benytte tiltaks- og aktivitetsplanen i NYPOS.

Indikatorer og måltall for den enkelte skole

Byrådet sier følgende: (Budsjett 2017, pkt 3 Mål, tiltak og indikatorer)

"Byrådet har ambisiøse mål for Osloskolen, og vil sette inn tiltak tidligere slik at alle barn og unge har like muligheter for å fullføre og bestå utdanningsløpet. Byrådet vil fastsette utvalgte måltall som er avgjørende for å lykkes med dette. Byrådet vil følge utviklingen også for andre indikatorer og iverksatte tiltak for å sikre måloppnåelse."

Skolens valg av indikatorer i strategisk plan:

Indikatorene er valgt ut fra de politiske målene og måltallstabellene som er nedfelt i Byrådets forslag til budsjett for 2017.

Hovedindikatorer anses som særlig viktige for utvikling av de politiske prioriteringene (brukerperspektivet). Skolene kan imidlertid velge mellom både *hovedindikatorer* og *andre indikatorer* i sin strategiske plan. Det gir skolene en mulighet til å kunne velge indikatorer som er egnet til å møte den enkelte skoles behov. Det anbefales imidlertid at skolene velger få indikatorer.

Skolene setter måltall på indikatorene de velger å ha med i sin strategiske plan og på hovedindikatorene i brukerperspektivet. Måltallene settes for 2017 og for 2020. Målene bør være ambisiøse og realistiske og bidra til at skolens elever når målene for opplæringen og læringsmiljøet.

Resultatene for *hovedindikatorer* og *andre indikatorer* sammenstilles sentralt og legges ut i NYPOS. Som tidligere år, har Utdanningsetaten hatt en gjennomgang av etatens indikatorer. Som en følge av dette, er etatens indikatorer revidert. Endringer av indikatorene for 2017 utføres i disse dager i NYPOS. Det vil komme informasjon under lenken *nyheter* på startsidene i NYPOS når dette arbeidet er ferdigstilt.

Workshop – strategisk plan 2017

Vi viser til tidligere utsendte informasjon fra områdirektør og kurssetteret. I perioden 29.11.16 til 10.01.17, skal det gjennomføres Workshop i strategiarbeid ved bruk av NYPOS. Først blir det en kort gjennomgang av strategisk planlegging og nye funksjoner i NYPOS, deretter blir det muligheter til å arbeide med strategisk plan for 2017. Påmelding skjer via kurssetteret.

Vi ber rektor gjennomgå dette brevet og skolens opplegg for strategiarbeidet med alle ansatte, elevrådet, driftsstyret og FAU.

Strategidokumentene er tilgjengelige på [Tavla](#).

Med hilsen

Dag Hovdhaugen
ass. direktør

Unni Margareth Mortensen
seksjonssjef

Dokumentet er elektronisk godkjent

Mottakere: Alle skoler

Vedlegg 3 Kodebok

Kodebok – resultater av opplæringen eller opplærings resultat

1. Tekstsøk

Name	Description
1 - Læringsutbytte	Læringsutbytte OR Læringsutbyttet OR Læringsutbyttene OR Utbytte OR Utbyttet OR Utbyttene
2 - Lukkede læringsutbytteforståelser	
Forstå Bevissthet Evne	Forstå OR Forståelse OR Bevissthet OR Bevisstheten OR Evner OR Evnene OR Evne
Læringsresultat	Læringsresultat OR Læringsresultater OR Læringsresultatene OR Resultat OR Resultater OR Resultatene
3 - Åpne læringsutbytteforståelser	
Læring	Læring OR Læringen OR Læringsaktivitet* OR Læringsarbeid* OR Læringsfelleskap* OR Læringsglede
Utvikle og Danne	Utvikle OR Danne OR Utvikling OR Danning OR Utviklingen OR Danningen OR Utvikles
4 - Tekstsøk - forkastede treff	

2. Manuell koding/søkestrenger

Forklaring:

- Liste med søkeord brukes for å identifisere tema. Søkeordene vil gi mange treff, derfor kreves nøye vurdering av hvert treff.
- Dersom treffet representerer et uttrykk for læringsutbytte innenfor valgt tema, kodes teksten til riktig tema
- Deretter kodes læringsutbyttene innenfor riktig dimensjon.
- Punkter omtalt som tiltak kodes ikke.
- Punktlister: Hvert punkt kodes som en recording unit.
- Faktabokser med henvisning til lovverk, læreplan eller andre kilder kodes ikke.
- Direkte henvisninger til lovverk eller læreplan eller andre kilder som del av tekst kodes ikke med mindre det eksplisitt uttrykkes at «kommunen mener».

Name	Description
Search A1,B1,C1	Opplæringen* OR Grunnopplæringen* OR Demokratiopplæringen* OR Verdiene* OR Kulturarv* OR Tradisjon* OR Referanseramme* OR Formålsparagraf* OR Menneskerettighet* OR Barnekonvensjon*
Search A2, B2, C2	Kunnskap* OR Ferdighet* OR Holdning* OR Innsikt* OR Språk* OR Bevissthet* OR Kritikk* OR Kritik* OR Evne* OR Respekt* OR Innovativ* OR Lytte* OR Argumentere* OR Samarbeid* OR Fungere OR Les* OR Skriv* OR Regn* OR Muntlig* OR Digital* OR Forstå* OR Håndter* OR Sans* OR Reflekter* OR Vurder* OR Formuler* OR Dømmekraft* OR Tenke* OR Handle*

Name	Description
Search A3, B3, C3	Skolen* OR Elev* OR Lærer* OR Ansatte OR Foreldrene* OR Foresatte* OR Hjem* OR Leder* OR Skoleled* OR Skoleeier*
Search A4, B4, C4	Skolemiljø* OR læringsmiljø* OR Tillit* OR Respekt* OR Krav* OR Omsorg* OR Støtte* OR Trygghet* OR Anerkjennelse* OR Verdsatt* OR Verdsatt* OR Innflytelse* OR Samspill* OR Vennskap* OR Mestring* OR Motivasjon* OR Motiveres* OR Mot* OR Respektløs* OR Hatefull* OR Diskriminerer* OR Likeverd* OR Inkludere* OR Mangfoldig* OR Dialog*
Search A5, B5, C5	Erfare* OR Granske* OR Kritisere* OR Skape* OR Aktivitet* OR Arbeid* OR Lek* OR Øv* OR Læringsarena* OR Varierte* OR Fysisk* OR Utfolde* OR Skaperglede* OR Engasjement* OR Utforske* OR Utvikl* OR Oppdag* OR Skape* OR Lær* OR Opplev* OR Aktiv* OR Praktiser* OR Utvikle* OR Elevmedvirkning OR Medvirk* OR Ansvar* OR Medansvar* OR Samarbeid* OR Prøve OR Feile OR Møte* OR Eksperimentere*
Search A6, B6, C6	Vurdering* OR Måle* OR Måling* OR Kartlegg* OR Observ*
Spekter	Her aggregeres tekstutdrag i kategoriene om, for og gjennom.
For	For representerer problemløsningsmål (Eisner 1979) eller uttrykk for læringsutbytte som har til hensikt å sette eleven i stand til fremtidige utfordringer gjennom evne til å arbeide seg frem til løsninger på et problem (Prøitz 2015) Kodes som "For" jrf. (Stray Heldal 2011). Her kodes læringsutbytter som fremmer kunnskaper ferdigheter og holdninger som skal hjelpe eleven i fremtiden, eksempelvis med å løse fremtidige utfordringer, eller fungere sammen med andre og i samfunnet.
A1 - Henvvisning til opplæringen eller formålet til opplæringen som fremmer.	Eksempler: "Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger.", "Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger."

Name	Description
A2 - Kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer.	<p>Eksempler: "Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap.", "Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper."</p>
A3 - Henvisning til aktører (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) ansvar og bidrag som fremmer.	<p>Eksempler: "Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.", "God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø..."</p>
A4 - Henvisning til forhold ved skolemiljøet og læringsmiljøet som fremmer.	<p>Eksempler: "Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn.", "Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling."</p>
A5 - Opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter, aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som fremmer.	<p>Eksempel: "Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål.", "Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger."</p>
A6 - Forhold ved vurderingen som fremmer.	<p>Eksempel: "Vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling. Kartlegging og observasjon av elevene er virkemidler for å følge opp den enkelte og for utvikling av skolens praksis. Det har imidlertid liten verdi dersom det ikke følges opp med konstruktive tiltak. Skolen og lærerne må balansere behovet for god informasjon om elevenes læring og uønskede konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner."</p>
Gjennom	<p>Gjennom representerer ekspressive læringsutbytter (Eisner 1979) eller Personlige erfaringer, professorier, åpne mål med begrenset målbarhet. (Prøitz 2015) Uttrykkene for læringsutbytte kodes</p>

Name	Description
	som "Gjennom" jrf. (Stray Heldal 2011). Her kodes læringsutbytter som fokuserer på prosess, for eksempel at eleven gjennom opplæringen skal erfare, oppleve, møte utvikle.
B1 - Henvvisning til - Gjennom opplæringen eller opplæringens formål.	Eksempel: "Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen."
B2 - Gjennom kunnskaper, ferdigheter og holdninger.	Eksempler: "Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner.", "Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling."
B3 - Henvvisning til aktørene (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) gjennom deres ansvar og bidrag.	Eksempler: "Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet.", "Skolen må planlegge for en god sammenheng i elevenes læring i de ulike fagene og for at opplæringen oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende."
B4 - Henvvisning til - gjennom forhold ved skolemiljøet læringsmiljøet.	Eksempler: "En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.", "Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring."
B5 - Gjennom opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger..	Eksempler: "Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, yringer og kunnskapsformer.", "Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis."

Name	Description
B6 - Gjennom forhold ved vurderingen	
Om	Om representerer adferdsmål (Eisner 1979) eller resultatorienterte, lukkede, forhåndsdefinerte og målbare uttrykk for læringsutbytte. (Pøritz 2015). Kodes som intellektuell kompetanse jfr. (Stray Heldal 2011) Her slås fast bestemte kunnskaper, ferdigheter og egenskaper og holdninger. Det kan også være bestemte forhold ved opplæringsens formål, den enkeltes bidrag, skole- og arbeidsmiljøet eller arbeidsmåter og aktivitet som slås fast.
C1 - Opplæringen eller opplæringsens formål.	Eksempler: "Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene.", "Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet."
C2 - Kunnskaper ferdigheter og holdninger.	Eksempler: "Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding.", "Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen."
C3 - Henvvisning til aktørenes (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) deres forventede ansvar og bidrag.	Eksempel: "Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes."
C4 - Henvvisning til skolemiljø- læringsmiljø.	Eksempel: "Skolen skal være et trygt sted", "Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på."
C5 - Henvvisning til opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av	Eksempel: "Dei skal ha medansvar og rett til medverknad."

Name	Description
kunnskaper, ferdigheter og holdninger.	
Om - Vurdering	
Tema – (tricothomy)	
Aktører (Skolen elever, foreldrene)	A3, B3, C3
Kunnskap, ferdigheter, holdninger	A2, B2, C2
Opplevelse, erfaring, arbeidsmåter, aktivitet og deltakelse	A5, B5, C5
Opplæringen, formålet, verdiene	A1, B1, C1
Skolemiljø, læringsmiljø	A4, B4, C4
Vurdering	A6, B6, C6

Vedlegg 4 Tekstutdrag til pilotering

Tekstutdrag til pilotering – «Resultater av opplæringen eller opplæringens resultat»

1. Tekstutdrag til pilotering. (Overordnet del s. 8-9)

Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis. Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte. Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og mulighet til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn. Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.

2. Tekstutdrag til pilotering (Overordnet del s. 7-8)

Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling. Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.

For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring. Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning

og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål. Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen.

3. Tekstutdrag til pilotering (Overordnet del s. 10-11)

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Elevene og hjemmet har også et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring. God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet. Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen.

Vedlegg 5 Kodingsssammenligning

Node Type	Node	Source Type	Source	Source Folder	Source Size	Kappa
Node	SpektenFor	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,7549
Node	SpektenForA1 - Henvisning til opplæringen eller formålet til opplæringen som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,7439
Node	SpektenForA2 - Kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,9284
Node	SpektenForA3 - Henvisning til aktører (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) ansvar og bidrag som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,6039
Node	SpektenForA4 - Henvisning til forhold ved skolemiljøet og læringsmiljøet som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,7731
Node	SpektenForA5 - Opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter, aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,8806
Node	SpektenForA6 - Forhold ved vurderingen som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	SpektenForAAlternative forståelser	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	SpektenGjennom	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,8374
Node	SpektenGjennomAlternative forståelser	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	SpektenGjennomB1 - Henvisning til - Gjennom opplæringen eller opplæringsformål.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,5
Node	SpektenGjennomB2 - Gjennom kunnskaper, ferdigheter og holdninger.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,4872
Node	SpektenGjennomB3 - Henvisning til aktørene (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) gjennom deres ansvar og bidrag.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,6396

Node	Spekter\Gjennom\B4 - Henvising til - gjennom forhold ved skolemiljøet læringsmiljøet.	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,7045
Node	Spekter\Gjennom\B5 - Gjennom opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger..	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,8128
Node	Spekter\Gjennom\B6 - Gjennom forhold ved vurderingen	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	Spekter\Om	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,7791
Node	Spekter\Om\C1 - Opp læringen eller opplæringsens formål.	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,5
Node	Spekter\Om\C2 - Kunnskaper ferdigheter og holdninger.	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,5039
Node	Spekter\Om\C3 - Henvising til aktørenes (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) deres forventede ansvar og bidrag.	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,5
Node	Spekter\Om\C4 - Henvising til skolemiljø- læringsmiljø.	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,4931
Node	Spekter\Om\C5 - Henvising til opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.	PDF	Masteroppgave tekstudrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,5

Vedlegg 6 Resultater av dobbelkoding

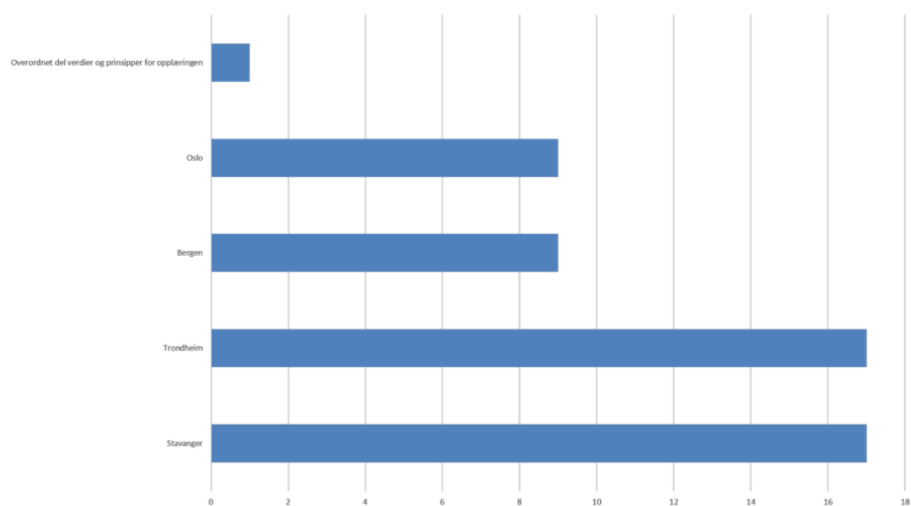
Node Type	Node	Source Type	Source	Source Folder	Source Size	Kappa
Node	Spekter\For	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,9067
Node	Spekter\For\A1 - Henvvisning til opplæringen eller formålet til opplæringen som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	Spekter\For\A2 - Kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,9224
Node	Spekter\For\A3 - Henvvisning til aktører (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) ansvar og bidrag som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,824
Node	Spekter\For\A4 - Henvvisning til forhold ved skolemiljøet og læringsmiljøet som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,5
Node	Spekter\For\A5 - Opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter, aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,8579
Node	Spekter\For\A6 - Forhold ved vurderingen som fremmer.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	Spekter\For\Alternative forståelser	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	Spekter\Gjennom	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,8444
Node	Spekter\Gjennom\Alternative forståelser	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	Spekter\Gjennom\B1 - Henvvisning til - Gjennom opplæringen eller opplæringsformål.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,5
Node	Spekter\Gjennom\B2 - Gjennom kunnskaper, ferdigheter og holdninger.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,4895

Node	Spekter\Gjennom\B3 - Henvisning til aktørene (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) gjennom deres ansvar og bidrag.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,8605
Node	Spekter\Gjennom\B4 - Henvisning til - gjennom forhold ved skolemiljøet læringsmiljøet.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,7537
Node	Spekter\Gjennom\B5 - Gjennom opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger..	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,8627
Node	Spekter\Gjennom\B6 - Gjennom forhold ved vurderingen	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	1
Node	Spekter\Om	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,8763
Node	Spekter\Om\C1 - Opplæringen eller opplæringens formål.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,6739
Node	Spekter\Om\C2 - Kunnskaper ferdigheter og holdninger.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,7289
Node	Spekter\Om\C3 - Henvisning til aktørens (skolen, eleven, foreldrene, samt fag og læremidler) deres forventede ansvar og bidrag.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,4879
Node	Spekter\Om\C4 - Henvisning til skolemiljø- læringsmiljø.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,5
Node	Spekter\Om\C5 - Henvisning til opplevelser, erfaringer, arbeidsmåter aktivitet og deltakelse, samt anvendelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.	PDF	Masteroppgave tekstutdrag til pilotering	Internals\Pilot	2 pages (5577 chars)	0,4909

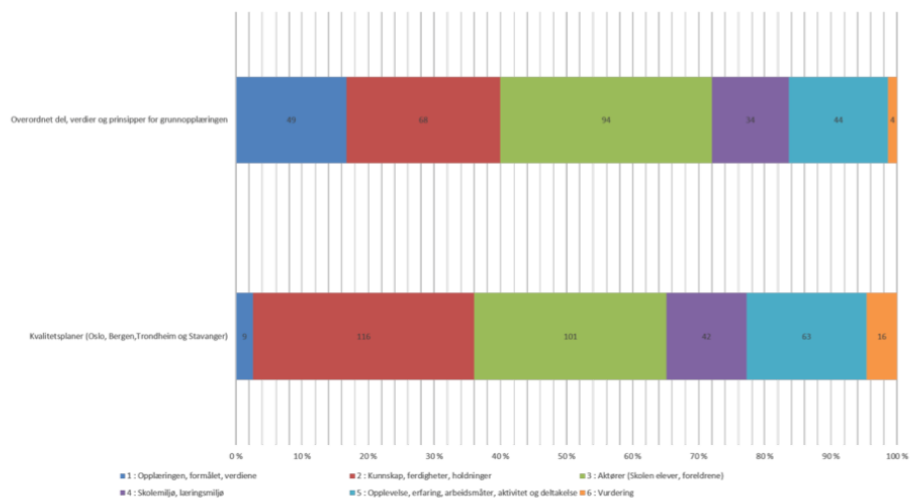
Vedlegg 7 Resultater av analysene

Analysen av dokumentstudie

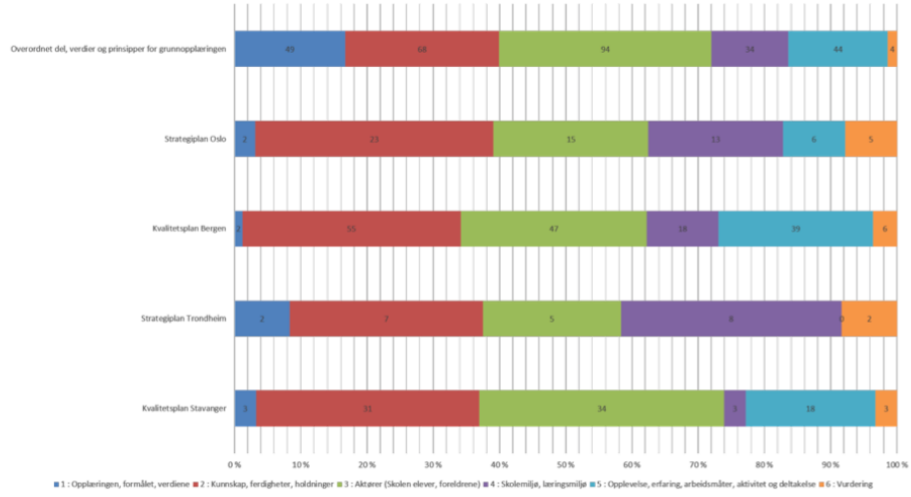
Figur 1 Antall forekomster av læringsutbytte



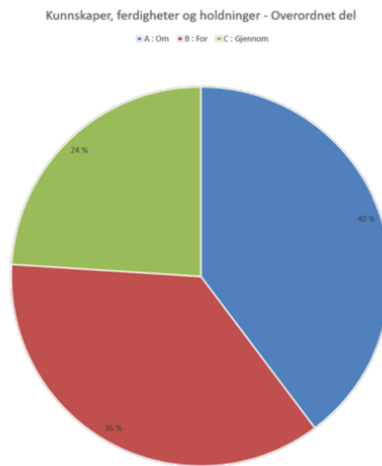
Figur 2 Sammenlikning av tema - storbyene samlet



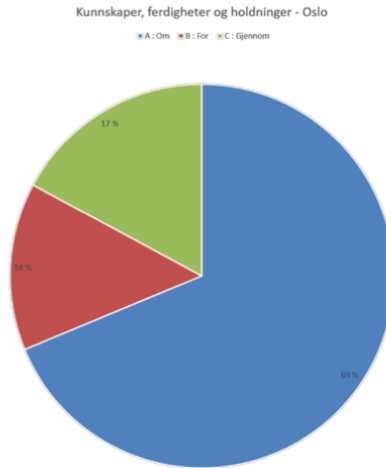
Figur 3 Sammenlikning av tema - storbyene enkeltvis



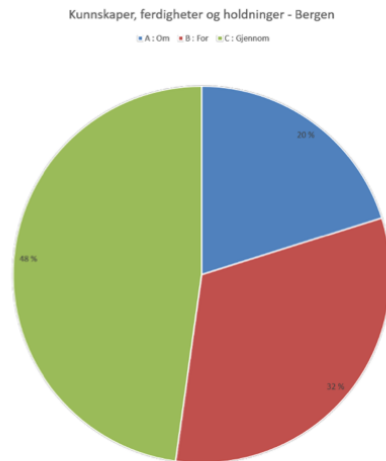
Figur 4 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordelt på dimensjoner - overordnet del



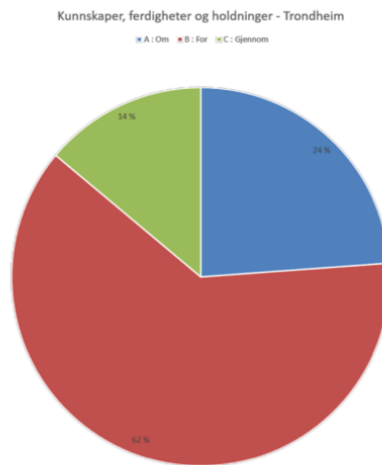
Figur 5 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordelt på dimensjoner - Oslo kommune



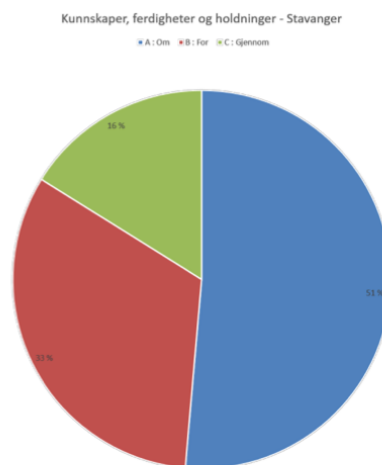
Figur 6 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordelt på dimensjoner - Bergen kommune



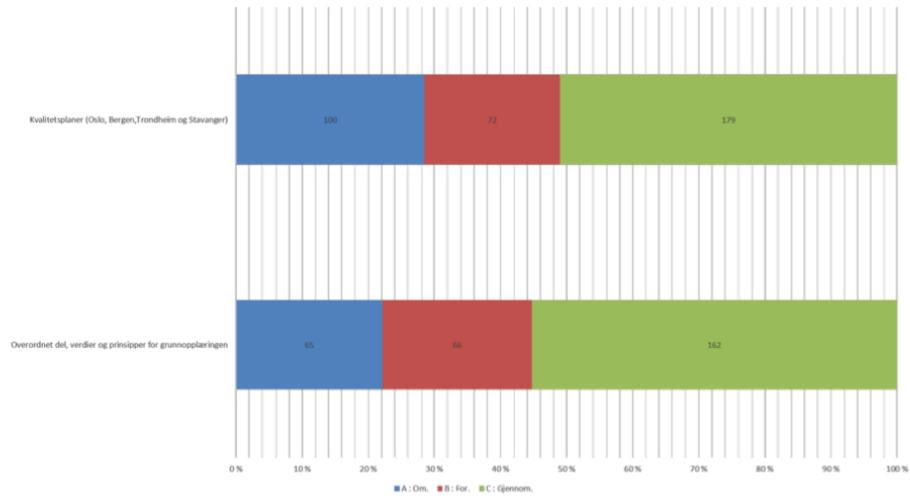
Figur 7 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordelt på dimensjoner - Trondheim kommune



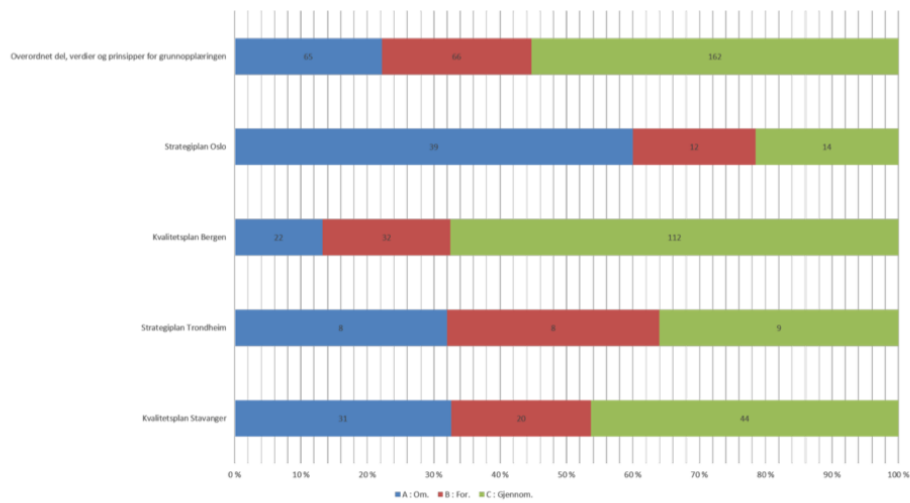
Figur 8 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordelt på dimensjoner - Stavanger kommune



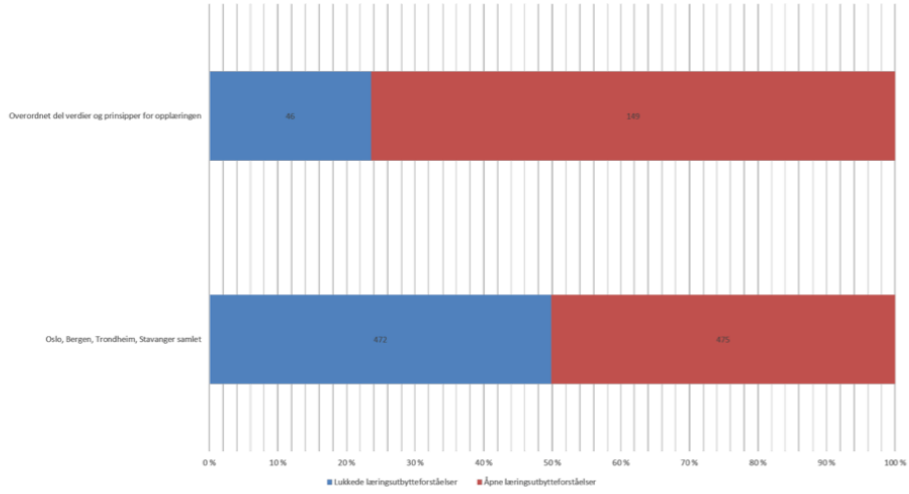
Figur 9 Opplæring om, for og gjennom - storbyene samlet



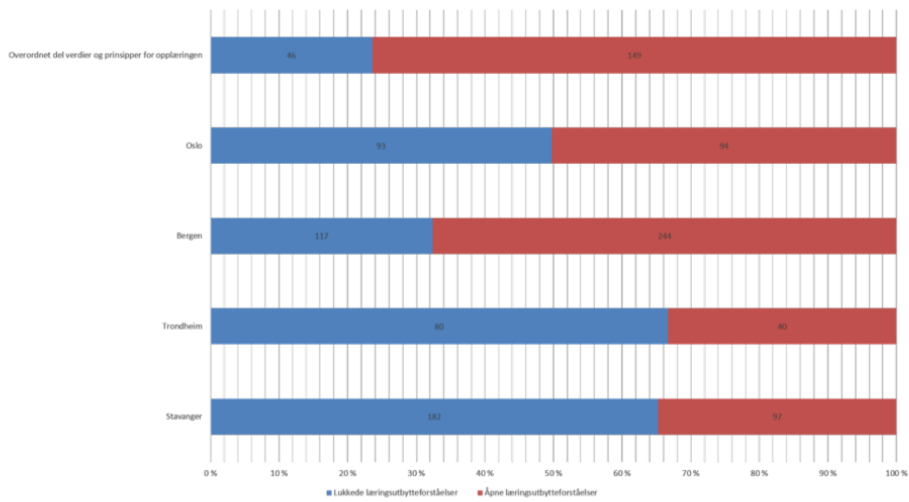
Figur 10 Opplæring om, for og gjennom - storbyene enkeltvis



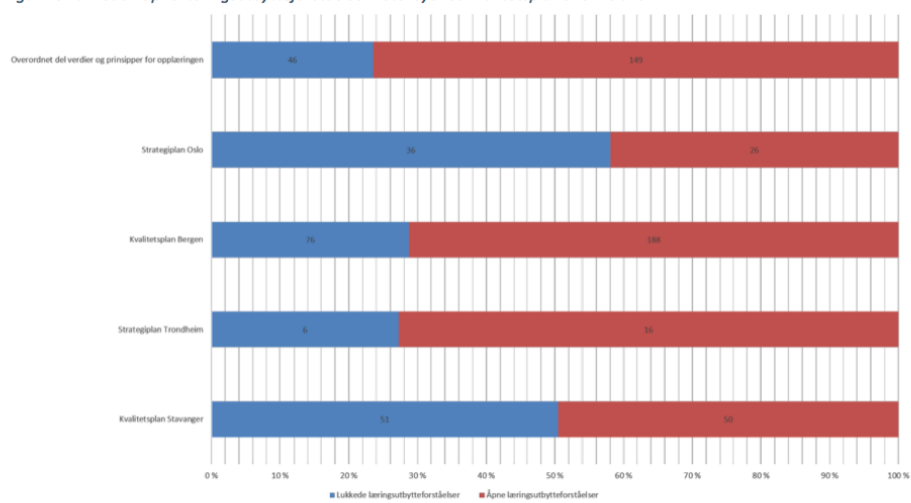
Figur 11 Lukkede - åpne læringsutbytteforståelser - storbyene samlet



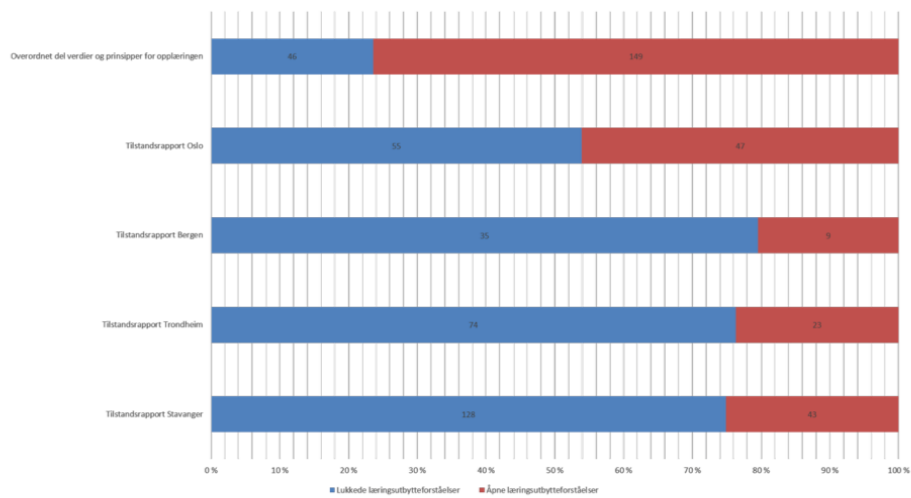
Figur 12 Lukkede - åpne læringsutbytteforståelser - storbyene enkeltvis



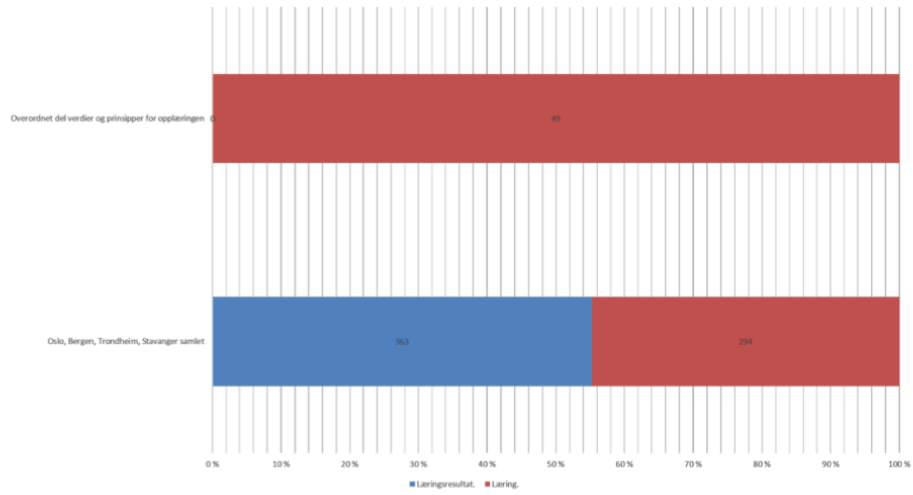
Figur 13 Lukkede - åpne læringsutbytteforståelser - storbyenes kvalitetsplaner enkeltvis



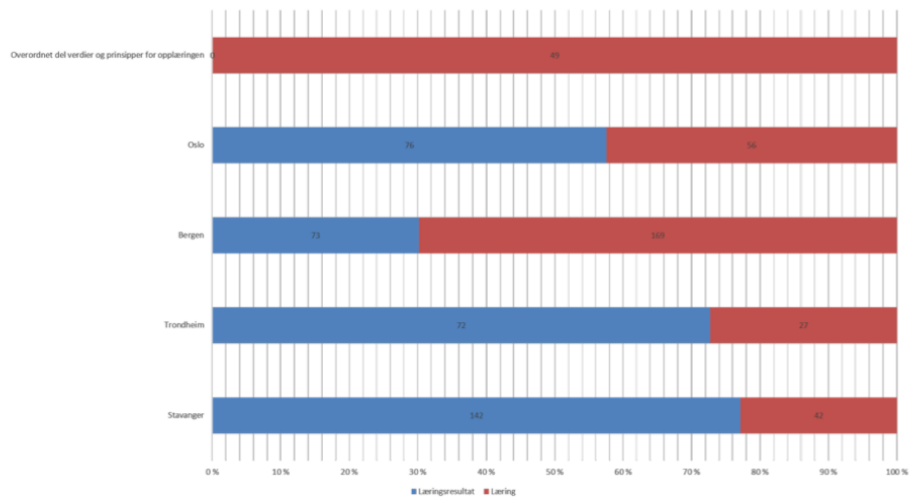
Figur 14 Lukkede - åpne læringsutbytteforståelser - storbyenes tilstandsrapporter enkeltvis



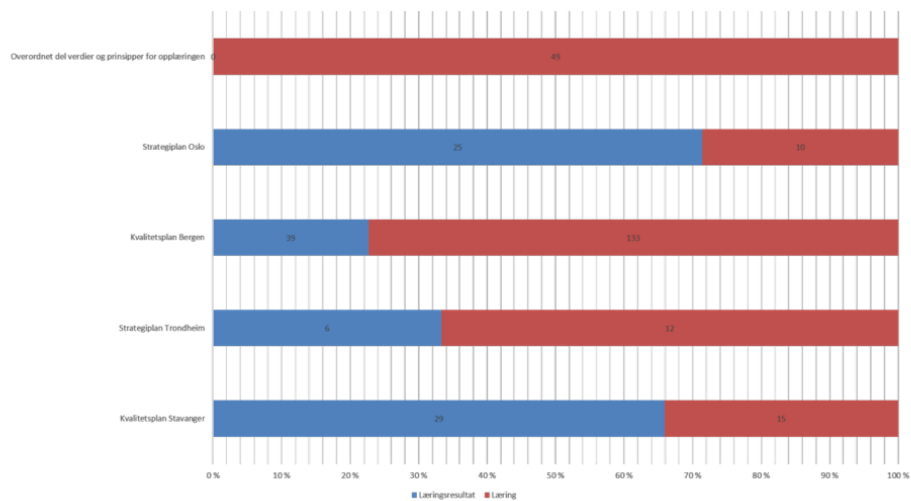
Figur 15 Læringsresultat - læring - storbyene samlet



Figur 16 Læringsresultat - læring - storbyene enkeltvis



Figur 17 Læringsresultat - læring - storbyenes kvalitetsplaner enkeltvis



Figur 18 Læringsresultat - læring - storbyenes tilstandsrapporter enkeltvis

