

Hanne Stavelie
Høgskolen Kristiania

DOI: <http://doi.org/10.5617/adno.9165>

«A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen

Sammendrag

Denne artikkelen analyserer hvordan målstyring gjennom reformen Kunnskapsløftet (KL06) fortolkes og iverksettes av aktører på skolenivå, og drøfter hvorvidt reformen har endret læreres profesjonalitet. I samsvar med en transnasjonal, neoliberal reformtrend de senere tiårene, introduserte KL06 nye styringsmidler i det norske utdanningssystemet: Kompetansemålene i læreplanen, nasjonale prøver som måler elevenes læringsutbytte og ulike rettslige standarder og tilsyn holder skoler og lærere ansvarlige for utdanningskvaliteten. En slik ansvarliggjøring er særlig synlig i Oslo, der blant annet fritt skolevalg og offentliggjøring av elevresultater har bidratt til politisk og offentlig debatt om hvorvidt målstyringen har forsterket ulikheten mellom privilegerte, ressurssterke skoler (såkalte A-skoler) og marginaliserte, ressursvake skoler (såkalte B-skoler). Artikkelen er en kvalitativ, komparativ casestudie av hvordan målstyring og profesjonsutvikling finner sted i to ungdomsskoler i Oslo, en typisk A-skole og en typisk B-skole. Med utgangspunkt i utdannings sosiologien tar studien i bruk Maroys (2012) perspektiver om den profesjonsbyråkratiske og den postbyråkratiske staten sammen med Evetts' (2011) rammeverk rundt profesjonaliseringsprosesser i skolen. Det spesifikke forskningsspørsmålet er: *Hvordan iverksetter A-skoler og B-skoler målstyring i sin lokale praksis, og hvilke implikasjoner har målstyringen for læreres profesjonalitet?*

Empirien viser at politisk likebehandling kan forsterke ulikhet, og at dette former læreres profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse på ulike måter i A-skolen og B-skolen. Årsaken er at målstyring som reformstrategi tar opp i seg både gamle og nye styringsformer når den iverksettes, samtidig som den overser lokale forhold når det kommer til hvordan lærerrollen endres med politiske styringsgrep. Artikkelen diskuterer sammenhenger mellom sosioøkonomiske forhold, lederstil og profesjonalitet.

Nøkkelord: skolereform; målstyring; profesjonalitet; lærerrollen; ansvarliggjøring

«A-school» or «B-school»? Goal steering and teacher professionalism in Oslo schools

Abstract

This article analyses how goal steering through the Norwegian school reform the *Knowledge Promotion* (KL06) is interpreted and enacted at the school level, and discusses whether the reform has changed teachers' professionalism. In accordance with

a transnational, neoliberal reform trend in the past decades, KL06 introduced new governance tools into the Norwegian educational system: The competency goals in the curriculum, national tests which measure the pupils' learning outcome, and various legal standards and inspections that hold schools and teachers accountable for the quality of education. This form of accountability is particularly visible in Oslo, where governance tools such as free school choice and publication of school results have sparked political and public debates about whether goal steering has reinforced the inequality between privileged, resourceful schools (so-called "A-schools") and marginalised, underprivileged schools (so-called "B-schools"). The article is a qualitative, comparative case study of how goal steering and professionalism is enacted in two lower secondary schools in Oslo, a typical A-school and a typical B-school. With educational sociology as a point of departure, the study combines Maroy's (2012) perspectives on the professional-bureaucratic and post-bureaucratic state with Evetts' (2011) framework on professionalism and professionalisation processes in schools. The specific research question is: *How do A-schools and B-schools enact goal steering in their local practice, and what implications does this goal steering have for teachers' professionalism?*

The empirical findings show that universally applied educational policies may reinforce existing inequalities, and thus shape the teachers' professionalism in different ways in A-schools and B-schools. The reason is that goal steering as a reform strategy absorbs both old and new forms of governance when it is enacted, but largely ignores local conditions when it comes to how teacher professionalism is changed by policy. The article discusses relations between socio-economic factors, leadership and professionalism.

Key words: school reform; goal steering; teacher professionalism; governance; accountability

Innledning

Reformen Kunnskapsløftet (KL06) ble innført i Norge i 2006 som en politisk snuoperasjon etter det som ble sett på som svake PISA-resultater i 2003. Intensjonene var både å heve elevenes faglige nivå, møte det nye mangfoldet i samfunnet og å tilpasse opplæringen bedre til kunnskapsamfunnets kompetansekrav (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012, s. 59). I tråd med en transnasjonal reformbølge de senere tiårene, markerte reformen et skifte i norsk utdanningspolitikk fra en tradisjonell, byråkratisk form for styring til en mer målstyrt modell (Hopmann, 2008). I likhet med postbyråkratiske styringsformer som New Public Management (NPM) og nettverksstyring, tar KL06 utgangspunkt i et syn på offentlig forvaltning som forutsetter at forhåndsdefinerte kvalitetsmål kan oppnås gjennom markedsrettede tiltak. Typiske virkemidler for en slik styring er insentiver og konkurranse, forbedret koordinering mellom aktører, delegering av ansvar for måloppnåelse og økt kontroll gjennom juridiske midler (Christensen, 2012; Olsen, 2005).

KL06 innførte en mål- og kompetansebasert læreplan, nasjonale prøver som måler elevenes læringsutbytte og et nasjonalt tilsyn for å sikre utdanningskvaliteten. Styringen i Norge er likevel relativt myk sett i internasjonal

sammenheng, og har i liten grad stimulert til konkurranse mellom skoler (Elstad, 2009; Hopmann, 2008). Et interessant unntak er Oslo kommune, der praktisering av fritt skolevalg, offentliggjøring av elevresultater og økonomiske midler knyttet til elevtall har bidratt til offentlig og politisk debatt om hvilke konsekvenser slike virkemidler får for ledere, lærere og elever. Debatten har handlet om hvorvidt styringen har bidratt til økt valgfrihet og resultatforbedring, eller om den har forsterket ulikheten mellom privilegerte, ressurssterke «A-skoler» og marginaliserte, ressursvake «B-skoler»¹.

Forskningsbaserte evalueringer av KL06 viser at lærere har vært positive til reformen, men at deres arbeid og profesjonsforståelse i liten grad har endret seg (Aasen et al., 2012; Dale, Engelsen & Karseth, 2011; Rønning, 2008). Forskning viser imidlertid også at lokal kontekst og fortolkning har mye å si for hvordan nye tiltak oversettes og iverksettes (Røvik, 2014; Furu & Lund, 2014; Rotvold, Rørnes & Stjernstrøm, 2014; Gunnulfsen, 2017; Gunnulfsen & Roe, 2018). Enkelte forskere har uttrykt bekymring for at økt vekt på vurdering av målbare ferdigheter og kompetanser gir mindre rom for utdanningens bredere dannelsesmål, og at en for lineær fremstilling av sammenhengen mellom læringsaktiviteter og læringsutbytte begrenser læreres profesjonelle handlingsrom (Hopmann, 2007; 2008; Møller & Skedsmo, 2013; Sjøberg, 2014; Mølsted & Karseth, 2016). Andre studier av leder- og lærerroller identifiserer både utfordringer og muligheter som følge av nye forventninger (Mausethagen, 2013; 2015; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Helstad & Mausethagen, 2019; Helstad, Bekkelien & Solstad, 2019). Disse forskerne understreker også behovet for flere studier på skolenivå, ettersom mye av forskningen har tatt for seg systemiske aspekter. Når det gjelder Osloskolen, har kritiske studier vist til stigmatisering av lavt-presterende skoler, økt etnisk og sosioøkonomisk segregering av elever og innsnevring av lederes og læreres profesjonelle handlingsrom som følge av offentliggjøring av resultater og markedsretting (Elstad, 2009; Bjordal, 2016; Haugen, 2019). Hvorvidt og eventuelt hvordan målstyring påvirker lærerprofesjonalitet i Osloskolen sett i sammenheng med den mye debatterte polariseringen mellom såkalte A- og B-skoler, er imidlertid lite utforsket. Dette etterlater et kunnskapshull som denne artikkelen søker å fylle på følgende måte:

Basert på en komparativ casestudie gjennomført i 2017 ved to ungdomsskoler i Oslo, kalt «A-skolen» og «B-skolen», undersøker artikkelen følgende forskningsspørsmål: *Hvordan iverksetter A-skoler og B-skoler målstyring i sin lokale praksis, og hvilke implikasjoner har målstyringen for læreres profesjonalitet?* Målstyring forstås her som en reformstrategi basert på postbyråkratiske idéer, men som vil kunne uttrykke et samvirke av ulike styringsmodeller og -nivåer når den iverksettes.

Jeg starter med det teoretiske grunnlaget, før jeg presenterer noen typiske trekk ved målstyring gjennom Kunnskapsløftet. Deretter utdypes design og metode.

¹ Se f.eks. Malkenes, 2018; Clemet, 2015; Melby, 2020.

Den empiriske analysen kombinerer Maroys (2012) idealtypiske styringsmodeller med Evetts' (2011) begreper om profesjonalitet. I tillegg suppleres analysen med Molanders (2013) teorier om profesjonelt skjønn og Hopmanns (2008) ledelsesbegreper. Studien tar utgangspunkt i et *policy enactment*-perspektiv (Ball, Maguire & Braun, 2012), der iverksetting av politikk forstås som en dynamisk fortolknings- og oversettelsesprosess mellom aktørene og nivåene i skolen.

Teoretisk rammeverk

Med utgangspunkt i Maroys (2012) forskning, kan man si at den politiske styringen av utdanningssystemer i Europa er i ferd med å endre seg fra en byråkratisk til en postbyråkratisk form. Imidlertid er både reformenes innhold og iverksetting ulik, fordi transnasjonale idéer og modeller blandes og hybridiseres i møte med det enkelte lands politiske, kulturelle og historiske kontekst (Maroy, 2012). Reformen kan derfor beskrives som ulike kombinasjoner av trekk fra tre idealtypiske styringsmodeller; *profesjonsbyråkratiet*, *kvasimarkedet* og *den evaluerende staten* (Maroy, 2012; min oversettelse).

Historisk sett var *profesjonsbyråkratiet* dominerende i skolen frem til 1970-årene. Lov og læreplan var basert på samme logikk som Webers idealtypiske byråkrati, der statlig styring kommer til uttrykk i et samspill mellom juridiske midler (ovenfra og ned) og fagekspertise (nedenfra og opp) (Weber, 2012). En slik styring kan også kalles *betingelsesorientert* (Bachmann & Sivesind, 2012); planer og rammer fungerer som retningsgivende betingelser som muliggjør profesjonelle tilnærminger til undervisning og læring. Profesjonsbyråkratiet forutsetter en tydelig rolle- og ansvarsavgrensning mellom aktørene, som Hopmann (2008) har kalt *management of placement*. Myndighetene forvalter lov og læreplan, skoleledelsen håndterer administrative oppgaver og profesjonen selv har høy grad av pedagogisk frihet i gjennomføringen (Maroy, 2012). Utdanning anses som et mål i seg selv, og lærernes faglige ekspertise, erfaring og profesjonelle ansvarlighet anses som tilstrekkelig for å ivareta utdanningens formål. Et slikt syn på utdanning harmonerer med de klassiske prinsippene for didaktikkens dannelses- og demokratitradisjon, der lærerens rolle primært er å fortolke lov og læreplan, velge ut faglig innhold og tilrettelegge undervisningen for å skape rom for elevenes individuelle møte med lærestoffet (Hopmann, 2007). Sentralt i denne forståelsen av lærerrollen er *profesjonelt skjønn*, som innebærer å ha myndighet til å foreta egne vurderinger og ta beslutninger i komplekse sosiale situasjoner, eller når det juridiske regelverket er tvetydig (Lipsky, 1980; Molander, 2013; Møller & Sivesind, 2016). Hopmann (2003) definerer i denne sammenhengen profesjonalitet som en tillitsbasert «lisens» (Hopmann, 2003) som gir læreren betydelig individuell autonomi i den pedagogiske tilretteleggingen for elevene.

I *postbyråkratiet* forstås utdanning mer i lys av markedets prinsipper om tilbud og etterspørsel, og styres gjennom *forventninger* til resultater og *ansvarliggjøring* (*accountability*) (Maroy, 2012; Bachmann & Sivesind, 2012). Hopmann (2008) har kalt denne formen for styring *management of expectations*. *Ansvarliggjøring* innebærer at aktørene i skolen (skoleeiere, skoleledere, lærere) holdes ansvarlige for elevenes resultater gjennom ulike kontrollmekanismer. Profesjonell autonomi forstås i denne modellen derfor mer som et kollektivt og lokalt ansvar om å levere forhåndsdefinerte resultater enn som fravær av kontroll (Mausethagen & Mølsted, 2015). Det forventes at lærere velger metoder som fører til målbar resultatforbedring, og undervisningskvaliteten blir i større grad evaluert i lys av elevenes prestasjoner (Aasen et al., 2012; Elstad, 2009). Profesjonalitet blir dermed mer produktorientert, og kan begrense det pedagogiske handlingsrommet i klasserommet (Hopmann, 2003).

Maroy skiller mellom to styringsmodeller i postbyråkratiet, *kvasimarkedet* og *den evaluerende staten*. *Kvasimarkedet* (Maroy, 2012) kjennetegnes av en sterk stat som definerer mål og innhold for undervisning og læreplan. Sentrale verktøy for ansvarliggjøring i kvasimarkedet er fritt skolevalg, finansiering knyttet til elevtall og offentliggjøring av resultater. *Den evaluerende staten* (Maroy, 2012) legger i mindre grad vekt på konkurranse. Ansvarliggjøring foregår isteden gjennom myndighetenes delegering av økonomisk og pedagogisk ansvar til skoleeiere og rektorer. Prosesser og resultater evalueres kontinuerlig både eksternt gjennom insentiver og sanksjoner fra myndighetene, og internt gjennom selvevaluering og i profesjonsfelleskap. Som følge av overføringen av ansvar til skolene øker samtidig behov for regler, tilsyn, veiledninger og rettslige standarder, som fører til en spenning mellom desentralisering og sentralisering (Maroy, 2012; Lundgren, 2006). Det handlingsrommet som opprinnelig gis til skolene, strammes altså typisk inn over tid.

Felles for de postbyråkratiske modellene er at de forutsetter at det er mulig å nå forhåndsdefinerte mål gjennom de riktige virkemidlene (Maroy, 2012). Derfor defineres læreres kompetanseutvikling i økende grad ut fra idéen om at man kan finne ut *hva som virker* på elevenes læring og at man ut fra dette kan utlede hvilke aktiviteter og læringsressurser som skal benyttes for å nå målene (Wahlström, 2015; Biesta, 2014). Dette får konsekvenser på skolenivå, der programmer og oppskrifter basert på evidensbasert forskning blir viktige verktøy for å legitimere kvaliteten. Som følge av økt eksternt evaluering av prosesser og resultater stilles det også nye krav til koordinering og samarbeid mellom aktører som lærere, ledere, foreldre, elever, skoleeier, myndigheter og nærings- og samfunnsnivå (Maroy, 2012). Profesjonelt skjønn betraktes i mindre grad som en forutsetning for profesjonalitet, og i større grad som et hinder for likebehandling. Ifølge denne tankegangen er det nødvendig å *ansvarliggjøre* skjønnen (Lipsky, 1980). I denne sammenhengen skiller Molander (2013, s. 44) mellom *strukturelt skjønn* (et rom for egne vurderinger og beslutninger) og *epistemisk skjønn* (den kognitive resonneringen som en aktør foretar i en beslutningsprosess). Regler, retningslinjer

og veiledninger er eksempler på mekanismer som kan ansvarliggjøre det strukturelle skjønnet, mens utdanningsprogrammer eller brukermedvirkning kan bidra til å forme det epistemiske skjønnet. Forventninger til koordinering mellom aktørene i skolen (som foreldre, kollegaer, ledere og skoleeiere) er dermed også en ansvarliggjøringsmekanisme som kan bidra til økt kontroll i skolen under målstyring.

De ulike styringsmodellene impliserer altså ulike forståelser av profesjonalitet, som legitimerer ulike kontrollmekanismer. Forskere som Evetts (2011) og Sachs (2001) forstår profesjonalitet som konkurrerende diskurser som påvirker hvordan profesjonsutøvere konstruerer sin identitet og utøver sin rolle. Ifølge Evetts er profesjonalitet i ferd med å endre seg fra å være en *yrkesverdi* (profesjonsbyråkratisk) basert på tillit, kollegialitet og profesjonelt skjønn, til å bli en *organisasjonsverdi* (postbyråkratisk) som innebærer å bidra til effektiv måloppnåelse for organisasjonen. Videre skiller Evetts mellom profesjonalisering *innenfra*, styrt av profesjonen selv, og profesjonalisering *ovenfra*, initiert av myndigheter og ledere (Evetts, 2011, min oversettelse). Dette handler blant annet om hvordan det tilrettelegges for profesjonsutøvernes kunnskaps- og kompetanseutvikling, og hvordan slike tiltak og initiativer påvirker læreres autonomi (f.eks. metodefrihet). Hvorvidt og hvordan målstyring endrer læreres profesjonsutøvelse, er imidlertid et empirisk spørsmål. Nyere forskning viser til både spenninger, paradokser og nye former for profesjonalitet som oppstår når nye og gamle praksiser møtes (se f.eks. Mausethagen & Mølsted, 2015; Benadé, 2012; Stone-Johnson, 2014).

Målstyring på norsk

Norske lærere har tradisjonelt hatt høy grad av autonomi. Relasjonen mellom ledere og lærere har vært preget av egalitet, og lik rett til utdanning er en viktig verdi (Helgøy & Homme, 2016). Dette har ikke minst vært gjenspeilet i læreplanene (f.eks. M87 og L97), som forut for Læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) i hovedsak bygget på en profesjonsbyråkratisk logikk ved at de anga et bestemt faglig innhold og retningslinjer som *betingelser* for skolens arbeid (Bachmann & Sivesind, 2012). LK06 (og læreplanene i *Fagfornyelsen*) er fundert i en mer postbyråkratisk logikk med vekt på læringsprosesser, resultater og forbedring av grunnleggende ferdigheter. Utdanningskvaliteten måles i lys av skolens evne til å innfri definerte *forventninger* til elevenes læringsutbytte gjennom læreplanens kompetansemål (Bachmann & Sivesind, 2012; Solbrekke & Englund, 2011; Hopmann, 2008). Disse fungerer som en kobling mellom læreplanen og nasjonale prøver (Sivesind, 2013), og kan virke innskrenkende på det lokale handlingsrommet. KL06 innførte nye vurderingssystemer som nasjonale prøver, PISA og TIMSS, som gir offentlig informasjon om skolens resultater. Skolene er pålagt å gjennomføre halvårsvurderinger, nasjonale prøver på 8. og 9. trinn og eksamen på 10. trinn, og elevundersøkelsen kartlegger elevenes trivsel og psykososiale miljø. I Oslo er resultatene også fritt tilgjengelige

for innsyn på skolenes hjemmesider, og elevtall påvirker rektors lønn og skolenes ressurstildeling. Det er også blitt vanligere for ledere å sette resultatmål for elevene (Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2020). Men selv om dette er uttrykk for postbyråkratisk styring, er også profesjonsbyråkratiske idéer og praksiser bragt videre. I LK06 fremheves for eksempel lærerrollens sentrale funksjon i kvalitetsarbeidet, og skolene ble også i utgangspunktet gitt stor frihet i fortolkning av målene og konkretisering av innholdet. Myndighetenes forventninger til arbeidet med nasjonale prøver er også først og fremst knyttet til at prøvene skal bidra til utvikling, noe som er uttrykk for faglig-profesjonelle verdier (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2019; 2020).

I lys av Maroys postbyråkratiske styringsmodeller, er den evaluerende staten kanskje den mest fremtredende i norsk sammenheng. Det benyttes i liten grad konkurransefremmende virkemidler, og desentralisering har i utgangspunktet vært vektlagt fremfor sentralisering (Hall, 2018). Reformen har imidlertid utviklet seg over tid. Det lokale handlingsrommet som først ble gitt, er senere strammet inn gjennom ulike kvalitetstiltak, veiledninger, tilsynsordninger, lovfestede rettigheter, rundskriv, lokale vedtekter og opplæringsprogrammer (Møller, Prøitz, Rye & Aasen, 2013). En slik utvikling fra desentralisering til sentralisering er som vi har sett et typisk trekk ved målstyring av utdanningssystemer, som innskrenker det strukturelle rommet for skjønn over tid (jf. Molander, 2013). Forskning viser at profesjonalitet under KL06 i større grad enn før forbindes med målbare resultater gjennom metoder «som virker» og forbedring av undervisningsmetoder og systemer for evaluering og tilbakemelding (Mølsted & Karseth, 2016). Opplæringsprogrammer i slike metoder former dermed også lærernes epistemiske skjønn (jf. Molander, 2013), og profesjonaliseringen kan i lys av dette sies å foregå mer ovenfra enn innenfra (jf. Evetts, 2011). *Vurdering for Læring* (VfL) og *Ungdomstrinn i Utvikling* (UiU) er eksempler på satsninger som har hatt som mål både å gi støtte til lærerne og sørge for at reformen blir implementert i tråd med intensjonene. Forskning viser at nytten av slike tiltak avhenger av at de oppleves å bidra til profesjonalisering innenfra, altså at de ivaretar profesjonsbyråkratiske verdier (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Helstad, Bekkelien & Solstad, 2019).

Økt rettsliggjøring har også skjerpet kontrollen av skolens arbeid med implikasjoner for profesjonell autonomi og skjønnsutøvelse (Andenæs & Møller, 2016; Møller & Sivesind, 2016; Møller & Karseth, 2016). Et felles nasjonalt tilsyn ble introdusert i 2006, og opplæringsloven er tilført presiseringer som skal sikre elevens individuelle rettigheter.² Disse fungerer som rettslige standarder, og skiller seg fra mer normative handlingsregler ved at de fungerer som en form for målestokk (Sivesind, Skedsmo & Hall, 2016). Utviklingsprogrammer som UiU og VfL kan også forstås som rettslige standarder selv om de ikke er lovfestede, fordi de knyttes til pedagogiske mål som evalueres gjennom nasjonale prøver og

² Som elevenes rett til et godt psykososialt miljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

elevundersøkelsen. Når standarder iverksettes i et målstyrt system, kan de bidra til å innskrenke profesjonelt skjønn (Møller & Sivesind, 2016). Imidlertid er både praksisen med nasjonalt tilsyn og iverksettingen av elevenes lovfestede rettigheter mer pragmatisk orientert i Norge enn i mange andre land (Hall, 2016). Det benyttes ikke alvorlige sanksjoner mot lavt-presterende skoler, og beslutningsgrunnlaget i vanskelige situasjoner gir rom for yrkesetiske vurderinger, som betyr at de også ivaretar profesjonsbyråkratiske verdier (Hall, 2018; Møller & Sivesind, 2016).

En desentralisert implementering av KL06 har ført til at kommunene har vektlagt ulike mekanismer for ansvarliggjøring, og det er derfor nødvendig å studere lokal iverksetting for å forstå hvilke spenninger som eventuelt oppstår mellom autonomi og kontroll. Siden Oslo både har innført konkurransefremmende virkemidler og har store sosioøkonomiske forskjeller mellom bydeler, kan det oppstå ulikt press og dilemmaer ved henholdsvis privilegerte og marginaliserte skoler (Elstad, 2009; Bjordal, 2016; Haugen 2012; 2019). Studien tar derfor utgangspunkt i en antakelse om at målstyring vil iverksettes ulikt på A- og B-skoler.

Metode

Studien benytter et komparativt, kvalitativt casesdesign. Utvalget ble gjort strategisk (Gobo, 2004), basert på sosioøkonomiske faktorer og resultater: «A-skolen» har lav andel minoritetsspråklige og høye resultater på eksamen og nasjonale prøver, mens «B-skolen» har høy andel minoritetsspråklige og lave resultater på eksamen og nasjonale prøver. For å bygge teori om det man vil observere, er det ifølge Eisenhardt (1989, s. 537) hensiktsmessig å velge caser som står i motsetning til hverandre (såkalte «*polar cases*»), slik A-skolen og B-skolen i denne studien gjør. Med to polare caser innenfor en lik styringskontekst (Oslo kommune), kunne jeg utforske hva som forklarer forskjeller og likheter mellom casene.

Datagrunnlaget består av 13 semistrukturerte forskningsintervjuer med lærere og ledere. Hensikten med kvalitative forskningsintervjuer er å «forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 20). Et semistrukturert intervju bærer preg av åpenhet. Bestemte temaer er i fokus, men intervjuguiden er fleksibel, med mål om å innhente fyldige beskrivelser av fenomener som gir grunnlag for fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Med en slik tilnærming fikk jeg mulighet til å utforske både likheter og ulikheter i informantenes fortellinger. I tillegg til intervjuene, fikk jeg også innsyn i periodeplaner, undervisningsplaner og interne retningslinjer. Disse fungerte som sekundære kilder og bidro til å kontekstualisere materialet. Rekruttering av informanter ble gjort via assisterende rektor, basert på følgende utvalgskriterier: Rektor og/eller assisterende rektor og 6 lærere ved hver skole, fortrinnsvis en

erfaren teamleder fra hvert trinn og den yngste læreren i hvert team. På grunn av begrenset kapasitet ved A-skolen ble det kun gjennomført 4 lærerintervjuer og ett lederintervju (assisterende rektor), mens jeg ved B-skolen intervjuet 2 ledere (rektor og assisterende rektor) og 6 lærere. Likevel ga dette en ønsket spredning i fagområder, klassetrinn og alder/erfaring. Antall lærere på hver skole er rundt 50, med et lederteam på 4, så utvalgets representativitet for skolenes lærerstab er slik sett begrenset.

I intervjuene ble det stilt åpne spørsmål om hvordan lærerne arbeidet med og forholdt seg til formelle styringsverktøy, samarbeid mellom aktørene, skoleutviklingsprosesser og egne pedagogiske valg. Svarene ble så tolket inn i de analytiske kategoriene styring, koordinering, profesjonsarbeid og handlingsrom. Intervjuene ble transkribert og kodet som uttrykk for enten postbyråkratiske eller profesjonsbyråkratiske idéer, holdninger og handlinger, som vist i tabellene nedenfor. Begrepene fra teorigjennomgangen ble benyttet som idealtyper. Disse fungerte som *analytiske rammer*, mens empirien danner grunnlag for å skape nye *bilder* (Ragin, 1994, s. 56-70). På denne måten kombineres deduktive og induktive tilnærminger i analysen, og jeg kunne også sammenligne casene systematisk.

Tabell 1. Kategorier og koder

	Profesjonsbyråkratisk	Postbyråkratisk
<u>Styring</u> (lov, læreplan, vurderingssystemer, økonomiske midler, rettigheter, tiltak, tilsyn osv.)	Betingelsesorientert	Forventningsorientert
<u>Koordinering</u> (ledere, lærere, foreldre, elever)	Management of placement	Management of expectations
<u>Profesjonsarbeid</u> (profesjonalisering, skoleutvikling, felles planlegging)	Profesjonalisering innenfra Yrkesprofesjonalitet	Profesjonalisering ovenfra Organisasjonsprofesjonalitet
<u>Handlingsrom</u> (undervisning, vurdering, planlegging/tilrettelegging)	Autonomi Profesjonelt skjønn	Kontroll Ansvarliggjøring

Tabell 2. Eksempel på koding

Informant 2B, leder – Koordinering		
	<i>Management of placement</i>	<i>Management of expectations</i>
Ledere	Ledere og lærere har mye den samme kompetansen, men: «Det du trenger som tilleggskompetanse som leder er at du må ha systemforståelse, så du må ha evne til å ha metaperspektiv på ting, for [...] lærerne kan jo på en måte være mer inni sitt fagfelt og være mer sånn fagmennesker, mens vi må jo på en måte klare å se litt sånn videre på ting, så vi må ha evne til det, det er jo en kompetanse du tilegner deg ved å være leder og jobbe med det.»	Rektorer har «blitt ansvarliggjort» gjennom nye krav til elevoppfølging og masterutdanning, og det har vært «nødvendig med en sterk utdanningsetat som har piska». Ledelsen har implementert «kollektive systemer» for atferdshåndtering og oppfølging av elever og lærere. Rektor/ledelse observerer undervisning, deltar i lærernes møter, kompetansetiltak og elevenes friminutt: «Vi skal være like tett på lærerne våre som vi forventer at de skal være på sine elever. Så når vi sier at lærerne skal snakke med sine elever hver uke, så skal vi også gjøre det med våre lærere.»

		<p>«Vi står i døra, ledelsen står i døra om morran, og hilser, vi håndhilser på alle elevene.»</p> <p>«Når vi har observasjon så går vi gjerne ut i norsken, fire ledere, på hver vår [klasse], og så ser vi og så snakker vi etterpå. Og da skal det være samme tema og samme mål og alt dette her.»</p>
Lærere	<p>Utviklingsprosjekter gjennomføres lokalt på skolen og forankres hos lærerne/inkluderer erfaringsdeling:</p> <p>«[Når det er snakk om kompetanseheving har jeg] mye mer tro på å gjøre ting her enn å sende folk på kurs. [...] altså jeg tror rammeverket for lærere er ekstremt viktig, at skolen har veldig tydelige retningslinjer for hvordan vi jobber på denne skolen og hvilke støttesystemer vi har og hvilken struktur vi har slik at læreren kan bruke tid på å planlegge og evaluere egen undervisning og samarbeide med andre og videreutvikle seg med å ha pedagogiske diskusjoner og erfaringsdeling og den biten der.»</p> <p>Pedagogisk frihet «innenfor rammene»: «Innenfor faget så skal det være stor grad av frihet til å bruke seg selv.» «Vi er opptatt av at lærerne skal bevisstgjøres på at i samarbeidet [med andre lærere om tema, mål osv.] så skal de ta hensyn til elevgruppa si og så skal de faktisk ha en annen tilnærming til stoffet avhengig av hvilke elever de har.»</p>	<p>«Forventningene er at du er lojal mot de kollektive systemene vi har, du sender tre positive SMS, du gjennomfører elevsamtaler, du står i døra og hilser, du har den strukturen på undervisninga. [...] Det er systemer som er med på å hjelpe lærerne til å bygge relasjoner både til hjem og elever.»</p> <p>«Og så i tillegg til det så har vi veldig sånn strukturert undervisning, vi tøver den gode timen, som også er forskningsbasert. [...] Og dette går vi da også og observerer og ser på og [...] i begynnelsen så er vi veldig sånn instrumentalistiske i forhold til å se at de følger dette her, og så etterhvert går vi inn på andre detaljer.»</p> <p>«Du har 15 elever og de skal du ha stålkontroll på. Du skal ha samtaler med de ukentlig, du skal coache de, du skal ha elevsamtaler omtrent kontinuerlig, så vi har satt det inn i arbeidsavtalene, at det ligger rosa tid hvor vi hele tiden spesifiserer her skal det legges elevsamtaler.»</p> <p>«Lærerne driver jo også og selvevaluerer seg, vi har sånn tracking-skjema på elever [på resultater], og så har vi på orden og oppførsel, og så fyller lærerne ut en sånn liste med eleven hvor de har gul, grønn og rød på relasjon. [...] Og vi sier jo det at DU er ansvarlig for relasjonene. Det er ikke lille Mohammed som er ansvarlig for at han føler seg likt.»</p>
Foreldre	<p>Savner mer involvering fra foreldre i oppdragelsen av «samfunnsborgere». Foreldre har «supertiltro til skolen» og har respekt for lærerne.</p>	<p>Nødvendig med foreldre som stiller lærere til ansvar: «Slik det var før kunne lærere gjøre dårlig arbeid hvis foreldregruppa ikke passet på, og rektor var ikke involvert i lærerens arbeid.»</p> <p>«Mange av foreldrene har lav utdanning og tøffe jobber, men de har veldig høye mål for ungene sine.» «Det er helt klart at det med å sende disse SMSene systematisk det gjør jo enormt mye for samarbeidet med foreldrene. Fordi en forelder vil jo få i gjennomsnitt ca. 2-3 positive SMS på sitt barn hver måned.»</p>
Elever	<p>Eleven og elevenes utvikling og likebehandling er sentralt i skolen. «Det som er vårt oppdrag er at vi skal [...] gi de en sosial og faglig ballast som gjør at de skal klare seg godt i livet, enkelt og greit, tenker jeg. Så det</p>	<p>SMS som insentiv for ønsket atferd «oppdrar» elevene, og vurderingspedagogikk (fremovermeldinger) gir mulighet til forbedring av resultater og ansvarliggjør elevene, og begrenser eventuelle klager.</p> <p>«Eleven må like de voksne [...] Når elevene liker de voksne er de ikke interessert i å ødelegge skolen</p>

	faglige er kjempeviktig, men vel så viktig er den allmenndannende delen.»	[med tagging, hærverk osv.]» Gjennom systematisk relasjonsbygging en-til-en kommer lærerne «i posisjon til å undervise». Dette er en «kost-nytte-investering» som er særlig viktig på denne kanten av byen. «...elevene driver med egenvurdering og skriver alltid logg, ut i fra hvordan det gikk og hva de var flinke på i kroppsøvingstimene og hva de kan bli bedre på og sånn...»
--	---	---

Iverksetting av eksterne styringsverktøy

Når lærerne får spørsmål om hvordan de vektlegger det formelle regelverket (lov, læreplan og vurderingssystemer) i hverdagen, er det særlig læreplanen og det lokale planarbeidet med kompetansemålene som fremheves ved begge skolene. Dette arbeidet beskrives som viktig, men tidkrevende, og utdanningsetatens veiledninger benyttes for å forenkle arbeidet. På spørsmål om hvordan de arbeider med nasjonale prøver, sier både ledere og lærere at prøvene i liten grad styrer det daglige arbeidet, men benyttes til kartlegging og utvikling, etter intensjonen. En av lederne ved B-skolen sier imidlertid at man skal være «litt nervøs» før nasjonale prøver, og at lærerne har ansvaret for elevenes fremgang. Flere informanter fremhever konkurransesituasjonen i Oslo. Ved B-skolen er det faglige snittet lavt. De har mange ledige plasser, på grunn av retten til å søke om skolebytte. Leder ved B-skolen beskriver situasjonen slik:

I Oslo er det sånn at vi kjemper jo om elever, og vi er en skole som ligger i et område som er relativt belasta, ergo så er det en del som er skeptiske til å begynne her. (Leder, B-skolen)

Lederen forklarer videre at de fremhever de gode resultatene på elevundersøkelsen for å tiltrekke seg flere elever. På A-skolen er snittet høyt, og skolen er så attraktiv at de må avvise søkere utenfor skolekretsen. Ved A-skolen sier lederen at skolens popularitet forsterker karakterpresset, og at lærerne er veldig opptatt av at det handler om elevenes læring og ikke en konkurranse om å være best i Oslo. Ved begge skolene kommer det imidlertid frem at eksternt resultatenevaluering og målsetting fra områdedirektøren oppfattes som basert på urealistiske forventninger. Ved B-skolen ligger matematikk-resultatene på nasjonale prøver godt under Oslo-gjennomsnittet. Ifølge en leder ble lærerne derfor et år sendt på et kurs i regi av skoleeier der de ble pålagt å benytte undervisningsopplegg som de selv ikke mente passet for elevene. Dette ble omtalt av lærerne som et «straffekurs». Til tross for at resultatene både på nasjonale prøver og eksamen er høye ved A-skolen, har områdedirektøren også der anbefalt tiltak for å heve norskresultatene. Ifølge en av lærerne er ambisjonene både for høye og unødvendige, og oppleggene som foreslås er dessuten vanskelige å

gjennomføre innenfor tidsrammen. Selv om resultatforventninger kommunisert ovenfra møtes med skepsis, beskrives selve arbeidet med nasjonale prøver og analysen av resultatene som nyttig og viktig ved begge skolene, for å evaluere elevenes nivå og utvikle det videre pedagogiske arbeidet.

Når det gjelder lovverket, trekker lærere ved begge skoler frem kravet om tilpasset opplæring: Med en samlet klasse er det vanskelig å innfri, og flere sier at de har dårlig samvittighet. Ved B-skolen har ledelsen også utarbeidet et omfattende sett med detaljerte retningslinjer for lærernes arbeid med planlegging, undervisning og vurdering. Retningslinjene knyttes til opplæringsloven, og fungerer dermed som rettslige standarder som avgrenser det strukturelle skjønnet (jf. Molander, 2013). Dette kan dermed forstås som uttrykk for en postbyråkratisk, forventningsorientert form for styring. Ved A-skolen er det ikke utviklet slike interne standarder, men lederen sier uoppfordret at de ønsker å gjøre det. Lærere ved begge skoler gir også uttrykk for at opplæringsloven fungerer som et mer generelt grunnlag for arbeidet i skolen. En slik tradisjonell vektlegging av lov og læreplan kan være uttrykk for at lærerne også har en profesjonsbyråkratisk, betingelsesorientert forståelse (jf. Sivesind & Bachmann, 2012). Utdanningsetatens veiledninger til fortolkning av læreplan og analyse av nasjonale prøver brukes i utstrakt grad ved begge skolene. Dette er ikke overraskende, ettersom det er en støtte som skoler og lærere har etterlyst (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 82-87). Imidlertid kan veiledningene også begrense det lokale handlingsrommet som opprinnelig ble gitt skolene i fortolkningen av KL06. Slik sett kan de forstås som eksempler på det forskere (Maroy, 2012; Lundgren, 2006; Sivesind, Skedsmo & Hall, 2016) beskriver som et økt behov for strukturerende rammer og standarder under målstyring når ansvaret for å levere resultater overføres til skolene.

Lokal koordinering og forventninger

Koordineringen på de to skolene er svært ulik. B-skolen fremstår som en tydelig «evalueringskultur» (Maroy, 2012, min oversettelse), og det praktiseres en forventningsorientert lederstil (Hopmann, 2008). Lærerne arbeider kontinuerlig med evaluering av både felles og individuelt arbeid i sammenheng med elevenes resultater. Ledelsen er tett på, og mye tid går med til kollektivt arbeid, i faste morgenmøter og timeplanlagt fellestid. I skolens skriftlige retningslinjer uttrykkes det tydelige forventninger: Elevene skal settes i stand til å evaluere både seg selv og hverandre, og lærerne forventes å samarbeide med elevens andre lærere, foresatte og eventuelle andre instanser samt kontinuerlig evaluere og utvikle sin egen kompetanse. Skolen har en detaljert beskrivelse av «Den gode timen» som alle lærere skal bruke:

Tabell 3. «Den gode timen»

Oppstart (10 minutter)	Formidling (10 minutter)	Læringsaktivitet (30 minutter)	Avslutning (10 minutter)
<p>Klargjøring til time: (Hva er det første som skal skje?)</p> <p>Eksempel: Håndhilse ved døren (1. og 4. time) Visualisere læringsmidler ved å holde de opp «Starter» - sett i gang med en praktisk og relevant oppgave</p> <p>Faglig: Elevene leser målet for timen og behov for utstyr (implisitt: lærer må ha skrevet dette på tavla) Evt. Starter-aktiviteter Repetisjon av forrige time</p>	<p><i>Eleven som aktiv mottaker</i></p> <p>Innhold: (Hvordan best gi forkunnskap til et emne?)</p> <p>Eksempel: Stillasbygging. Repetere det de kan, introdusere noe nytt som bygger videre Kunnskapsoverføring/tavle Visualisering av fagstoff (film, bilder, konkrete, lyd, musikk)</p>	<p><i>Eleven som aktivt lærende</i></p> <p>Innhold: (Hvordan kan eleven best bygge videre og benytte kunnskapen selvstendig?)</p> <p>Eksempel: Oppgaveløsning med læringspartner «Ekspertgruppe»/World café: Hver gruppe får hvert sitt tema som de skal fordype seg i. Nye grupper hvor de skal fortelle om sitt tema. Felles oppsummering. «Den beste løsningen»: Jobbe tre og tre. Skal komme opp med den beste løsningen på oppgaven. Presentere for hverandre.</p>	<p>Vurdering av faglig utbytte: (Hvordan vet vi at eleven har lært noe?)</p> <p>Eksempel: Formulere «Jeg kan»-setninger som eleven forteller/gir læringspartner Bingo: Elevene lager rutenett i boka si Jeopardy: Lage spørsmål til for eksempel en prøve ut ifra læringsmål</p> <p>Klargjøring til neste time: Sette pulter og stoler på plass Klargjøre rommet (tavle, gardiner, søppel, kateter) Legge på plass bøker/finne nye.</p>

Timen skal starte med mål på tavla, og læringsutbytte skal måles ved hjelp av «jeg kan»-setninger eller en såkalt «exit-lapp» til læreren ved timens slutt. En slik standard innebærer en tydelig styring av undervisningen, som forutsetter at læring er målbart på kort sikt. I tillegg har B-skolen iverksatt et systematisk atferdsprogram som skal forme elevene som «gode samfunnsborgere» i tråd med skolens visjon og 6 ønskede personlige egenskaper. Egenskapene er trykket i store sjablonger på skolens vinduer og dører, og de benyttes i de hyppige elevsamtalene. Lærerne er pålagt å sende positive tekstmeldinger om elevenes atferd til tre ulike elever og deres foresatte hver dag, som knyttes til de ønskede egenskapene. For eksempel:

Så bra at du satt stille på stolen din i hele dag, der viste du tålmodighet på sitt beste.

Du satt gjennom hele prøven, der viste du god selvbeherskelse.

De positive tekstmeldingene fungerer på denne måten som insentiver til ønsket atferd. Rektoratet håndhilser på elevene hver morgen, er tilstede i skolegården i alle friminutt, og observerer jevnlig undervisningen i klasserommene. Lærerne registrerer elevenes sosiale utvikling, trivsel og motivasjon i et eget skjema hver uke i samarbeid med andre faglærere, og fyller til og med ut selvevalueringsskjema der de «rater» sin relasjon til hver elev med ulike fargekoder; grønn, gul eller rød. En leder beskriver det slik:

Du har 15 elever og de skal du ha stålkontroll på. Du skal ha samtaler med dem ukentlig, du skal coache dem, du skal ha elevsamtaler omtrent kontinuerlig. Forventingene er at du er lojal mot de kollektive systemene vi har. (leder, B-skolen)

Lærerne i studien virket tilfredse med ledelsens tette oppfølging og elevenes respons. Likevel kan systemet også forstås som et eksempel på sosial kontroll. Programmet minner om satsninger som *Behaviour for learning* implementert i Storbritannia, som har vært kritisert for å gripe for mye inn i både elevers og læreres frihet (Ball, Maguire & Braun, 2012). Behovet for tett ledelse og kontroll kan også forstås i lys av et endret syn på lærerens rolle under målstyring, som i større grad ses på som en bidragsyter til effektiv måloppnåelse for organisasjonen enn som profesjonsutøver (jf. Evetts, 2011; Hopmann, 2007). Fremfor alt har det sammenheng med at B-skolen har en del elever med utfordrende atferd. Samtlige lærere beskriver et høyt arbeidspress og knapt med tid. En lærer forteller at hun må spise stående, og en leder sier at de «lever helt på randsonen». Kravet om kontinuerlig tilgjengelighet for elevene beskrives som krevende, men også viktig og nødvendig «for å komme i posisjon til å undervise» (leder, B-skolen).

Ved A-skolen finnes ikke noe lignende, selv om det eksisterer et forventningsark kalt «Den gode læreren» som blant annet viser til nytten av å definere mål for timene. Ledelsen er ikke like involvert i undervisningen som på B-skolen, og er sjelden på besøk i klasserommet. Isteden praktiseres kollegaveiledning. To av lærerne på A-skolen sier de savner en tettere oppfølging fra ledelsen, mens samtlige gir uttrykk for at de har metodefrihet. En lærer sier følgende:

Jeg får jo gjøre det jeg vil så lenge vi dekker læringsmålene. Så det er ingen som sjekker at jeg har mål på tavla eller sånne ting. Slik sett føler jeg stor tillit til at man gjør en bra jobb. (lærer, A-skolen)

A-skolens lærere gir uttrykk for at de er heldige med elevene som kommer fra ressurssterke hjem og fungerer godt på skolen uansett. Ifølge lederen er foreldrene på A-skolen imidlertid «mer på kravside og rettighetsside» enn de har vært tidligere, og «mye mer bevisst på hva rettighetene er». Derfor blir det viktigere å dokumentere elevenes faglige resultater her enn på B-skolen, slik at de har ryggdekning i eventuelle klagesaker. Ved B-skolen holder foresatte i liten grad skolen og lærerne ansvarlig for elevenes resultater. Disse ulike utfordringene i foreldresamarbeidet tyder på at prinsippet om brukermedvirkning ikke alltid fungerer etter intensjonen om et produktivt samarbeid, og styringens implikasjoner for både lærernes profesjonelle handlingsrom og elevenes autonomi må forstås i sammenheng med den sosioøkonomiske konteksten.

Profesjonalitet og profesjonalisering

KL06 vektlegger profesjonalisering av lærere som nøkkelen til elevenes faglige fremgang, og begge skolene deltok i *Ungdomstrinn i Utvikling* (UiU) og

Vurdering for Læring (VfL) da undersøkelsen ble gjennomført. UiU gir konkrete eksempler på integrering av grunnleggende ferdigheter i undervisningen. Dette skal bidra til å nå kompetansemålene, og gi støtte i læreplanarbeidet. VfL knyttes til vurderingsforskriften i opplæringsloven, og lærernes bruk av underveisevaluering blir målt gjennom elevundersøkelsen. Programmene kan derfor forstås som rettslige standarder som griper inn i det profesjonelle handlingsrommet som opprinnelig var gitt til skolene selv (Møller & Andenæs, 2016), og er i så måte en form for profesjonalisering som styres ovenfra (jf. Evetts, 2011). Samtidig er både underveisvurdering og vektlegging av lesing, skriving og regning fundert i en norsk skoletradisjon som profesjonen selv har sluttet opp om (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Disse kompetanseutviklingstiltakene som iverksettes i skolenes praksisfellesskap kan dermed også forstås som en profesjonalisering innenfra (jf. Evetts, 2011). Forskning viser dessuten at skolene har etterspurt støtte i arbeidet med å forstå hvordan de grunnleggende ferdighetene kan implementeres tverrfaglig (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010).

Lærerne jeg intervjuet er stort sett positive til det lokale utviklingsarbeidet med grunnleggende ferdigheter. Riktignok beskriver en lærer skriving i kroppøving som uvant, og regning i norsk fremstilles som unødvendig av en annen. En lærer ved A-skolen sier at de ikke har vært flinke nok til å integrere ferdighetene i de ulike fagene før, men at de nå lærer det gjennom UiU. Særlig ved B-skolen kommer det frem at de jobber systematisk og kontinuerlig med å innfri forventningene:

Grunnleggende ferdigheter er jo implementert i alt vi gjør. Det er mange bestillinger fra øverste hold om at man skal implementere de grunnleggende ferdighetene i alle fag og i alle situasjoner man jobber med elevene. (lærer, B-skolen)

En annen lærer ved B-skolen påpeker at ressurser prioriteres til de fagene som blir målt i nasjonale prøver, på bekostning av ressurser til kreative fag. De kreative fagene er ifølge læreren viktige for elevenes dannelse og utvikling:

Jeg ser elever som virrer rundt i gangene her i norsktimene og er frustrerte og sinte, får kjeft og blir irettesatt. Så kommer de inn og setter seg foran en symaskin, det kan være en av de tøffeste gutta her. Og så er de bare rett på, det er fullt fokus i halvannen time, og så feier de gulvet og sier takk for i dag når de går. Mens de nesten er helt rabiante oppe i klasserommet i norsken. Da tenker jeg at vi må verdsette den ferdigheten mye høyere. Og det tror jeg ikke blir gjort i norsk skole, dessverre. (lærer, B-skolen)

At de ferdighetene som måles blir prioritert fremfor mindre målbare kompetanser er også en kjent kritikk av mål- og kompetansebaserte læreplaner (Hopmann, 2008; Biesta, 2014, Wahlström, 2015). Siden de grunnleggende ferdighetene lesing og regning også måles i nasjonale prøver, er det sannsynlig at fag som norsk og matematikk kan bli prioritert med mer ressurser enn andre fag. Dette bekreftes også av forskning (f.eks. Bjordal, 2016).

Når det gjelder VfL, er lærerne relativt samstemte i at undervisvurdering er et viktig verktøy for å oppnå læringsmålene. Formativ vurdering som pedagogisk verktøy er tydelig tilstede i lærernes undervisningsplanlegging, spesielt ved B-skolen. Her stiller skolens retningslinjer eksplisitte krav til at lærerne setter mål, velger metode og evaluerer. På A-skolen er det mindre formalisert, og lederen forteller at de er «litt gammeldagse og tradisjonelle», blant annet fordi skriftlige sluttvurderinger er viktige som dokumentasjon ved klagesaker. Lærere ved begge skoler uttrykker en lojal innstilling til den ansvarliggjøringen som en felles pedagogisk plattform gir, og det bemerkes også at individuell autonomi kan være en ulempe. En lærer ved A-skolen sier for eksempel at det er «viktig med felles referansepunkter slik at vi ikke sitter på hver vår tue og gjør det vi føler for». En leder ved B-skolen, som har jobbet i skolen før KL06, er opptatt av at ansvarliggjøring har vært helt nødvendig for å sikre et «likeverdig tilbud» ved skoler der foreldregruppen er mindre ressurssterk. Uten Utdanningsetatens ansvarliggjøring og ledere som «passer på» kan lærere ifølge lederen komme unna med å gjøre «venstrehåndsarbeid».

VfL kan forstås i et instrumentelt perspektiv, fordi pedagogikken legitimeres i internasjonal, evidensbasert forskning (f.eks. Black & Wiliam, 1998) som foreskriver «riktige» måter å utføre vurdering for å oppnå ønskede mål. Samtidig har formativ vurdering også lange tradisjoner i norsk skole, og er noe som lærerprofesjonen har vært positive til (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Til tross for at VfL er pålagt ovenfra og dermed kan begrense læreres autonomi, er det derfor ikke overraskende at lærerne legitimerer satsningen med yrkesprofesjonelle argumenter og i lys av egen erfaring. Imidlertid er lærerspesialistenes inntog i skolen et relativt nytt trekk (Lorentzen, 2019). En lærer ved B-skolen har fått definert 40% av stillingen sin som spesialist innen vurdering, og jobber tett med ledelsen og lærerne i implementeringen av VfL. Ifølge denne læreren viser forskning (her vises det til John Hattie) at egen- og hverandre-vurdering gir størst sannsynlighet for å lykkes med elevene. En annen lærer sier at ledelsen forventer at undervisningen er forskningsbasert og at lærerne benytter VfL i undervisningen, blant annet gjennom «Den gode timen». Disse forventningene kommuniseres også tydelig ved ansettelse. Lærerne synes å slutte opp om nytten av vurderingspedagogikken, men fremhever også at den er arbeidskrevende. En lærer sier:

Ut fra forskning så er det jo den undervisvurderingen som er så verdifull, [men] det er jo et ganske tungt arbeid å skulle gi mye tilbakemeldinger (lærer, B-skolen)

Kort oppsummert gir utviklingsprogrammer som UiU og VfL klare føringer for læreres profesjonsutøvelse, og bidrar til å forme det epistemiske skjønnet (jf. Molander, 2013). Samtidig legitimeres de både ved hjelp av yrkesprofesjonelle og organisasjonsprofesjonelle argumenter (jf. Evetts, 2011). Derfor kan man si at de er styrt både innenfra og ovenfra, og at de representerer både

profesjonsbyråkratiske og postbyråkratiske idéer i iverksettingen. Lærerne i undersøkelsen stiller få kritiske spørsmål til utdanningspolitiske avgjørelser eller til interne utviklingsprosjekter. Tre av informantene ved B-skolen sier imidlertid at andre lærere med lengre fartstid ikke har villet tilpasse seg nye retningslinjer og undervisningsmåter like lett. Dette kan tyde på at samstemtheten som kommer frem i intervjuene ikke er representativ for hele kollegiet.

Lærerne fremstår som ivrige og engasjerte i skolens utviklingsarbeid og i arbeidet med å profesjonalisere seg for å forbedre elevenes læringsutbytte. Likevel beskriver de også viktige utfordringer. Ifølge en matematikklærer ved B-skolen, får ikke alltid de anbefalte metodene ønsket effekt fordi de krever mer av både elevene og organiseringen. Samtidig fremstiller ikke denne læreren tradisjonell, lærerstyrt undervisning som et legitimt valg:

De rike [oppgavene] tar ofte veldig lang tid, og det å stå i det er ikke alltid like enkelt, synes jeg. [...] Forskning viser at elever lærer av hverandre, så vi har jo læringspartnere og prøver på det, men så føler man at man ikke får gjort alt man skal i klassen i de timene fordi man bygger relasjoner og prøver å legge rammene og det blir da – hvor lenge skal du holde på? Skal du kjøre tradisjonell undervisning og få ro, kontra å teste undervisningsopplegg? [...] Og de [elevene] ønsker jo mye tradisjonell undervisning. [...] Når det er vanskelig, så tyr du på en måte tilbake til den tradisjonelle undervisningsmåten med å vise, forklare, kontra å utfordre deg selv. Men det nytter jo egentlig ikke, alle resultater tilsier jo at det ikke nytter. Å bare stå og undervise på den måten. (lærer, B-skolen)

En leder ved B-skolen setter ord på et lignende dilemma som har oppstått når skoleeier pålegger tiltak for å heve resultatene:

Lærerne har et ansvar for å gjøre det som gjør at elevene lærer. Jeg er jo enig i at det bør være metodefrihet, men det handler jo om en frihet til at du faktisk kan velge det som gjør at elevene dine utvikler seg, at det ikke kommer sånne ferdige opplegg fra skoleeier: gjør dette. Da har du ikke metodefrihet. Da er læreren bare en robot. (leder, B-skolen)

Det første tilfellet kan forstås i lys av formende mekanismer for ansvarliggjøring, ettersom læreren tydeligvis har liten tro på at tradisjonell undervisning «virker». Det siste eksemplet handler mer om en strukturell innskrenking av skjønnet (jf. Molander, 2013). Ved A-skolen er det større rom for variasjon; ifølge lederen ved A-skolen, er det «mange måter å drive god undervisning på». Elevene lærer imidlertid kanskje det de skal uansett:

Jeg jobber på en skole hvor veldig mange av våre elever er veldig strigla, og jeg er ganske imponert over hvor lenge de kan sitte stille og være med i forholdsvis kjedelige økter. (Leder, A-skolen)

Lærernes handlingsrom kan også begrenses hvis nye arbeidsoppgaver går på bekostning av kjerneoppgavene. Lærere ved begge skoler kommenterer at økt

fellestid til planlegging, vurdering og profesjonsutvikling stjeler av den individuelle tiden de trenger til å lage nettopp gode undervisningsopplegg og tilbakemeldinger til elevene. En annen utfordring som blir fremhevet er at de ikke har riktig kompetanse til å hankses med elevenes personlige problemer, og at de stadig må levere på flere kompetanseområder. En kritikk av kompetansebaserte skolesystemer er nettopp at grensene for hva som er skolens og lærernes oppgaver viskes ut, og at lærerne blir ansvarlige for å «levere samfunnsgoder» (Biesta, 2014, s.154). De nye fagovergripende temaene som er introdusert i ny overordnet del av læreplanen³ kan i så måte legge ytterligere press på lærerrollen, kanskje særlig ved B-skoler.

Diskusjon

Samlet sett gir materialet støtte til antakelsen om at A- og B-skoler vil iverksette målstyring ulikt, til tross for at de må forholde seg til de samme styringsinstrumentene. B-skolen har en praksis som minner om *den evaluerende staten*, mens A-skolen synes å ha videreført flere grunnleggende trekk fra *profesjonsbyråkratiet* (jf. Maroy, 2012). Dette gir tre ulike implikasjoner for læreres profesjonalitet og elevers betingelser for læring.

For det første, gir de konkurransefremmende virkemidlene i Osloskolen et høyere performativt press på B-skolen enn på A-skolen. Dette kommer til uttrykk i B-skolens systematiske evalueringskultur, ledelsens tydelige strukturering av lærernes tid og systemene for oppfølging av elever. Til tross for at A-skolens lærere synes å ha mer autonomi, sier lærere fra begge skolene at det settes urealistiske mål i resultatmøtene med ledelsen og områdedirektøren. Dette skaper et dilemma: Testing beskrives som et nyttig verktøy for kartlegging, særlig for å fange opp de svakeste elevene. Problemet er at analysen ikke nødvendigvis gir svar på hva disse elevene trenger, og at tiltak som anbefales ovenfra ikke tar tilstrekkelig hensyn til lærernes ressurser og faglige vurderinger⁴. Dette er naturlig nok en enda større utfordring ved B-skolen enn ved A-skolen. Videre anser lærere ved begge skoler kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene som sentrale for elevenes læring, men en lærer ved B-skolen uttrykker bekymring for at de målbare fagene blir prioritert i ressurstildelingen. Et høyere resultatpress kombinert med svakere elever kan bety at læreplanen snevres mer inn på B-skolen enn på A-skolen. Når det kommer til lovverket, er det i hovedsak elevenes individuelle rettigheter som trekkes frem. Ved B-skolen har mange elever individuell opplæringsplan, noe som gir ekstra utfordringer i organisering av undervisningen, og B-skolens interne regelverk kan forstås som en form for rettsliggjøring (jf. Andenæs & Møller, 2016) som kan virke innskrenkende.

³ Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling

⁴ Dette beskrives også av Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2020

Likevel gir lærere ved begge skoler uttrykk for at de har tilstrekkelig handlingsrom innenfor rammene.

For det andre, har målstyringen ulike implikasjoner for koordineringen. B-skolens ledelse er tydelig forventningsorientert, mens A-skolens organisering kan forstås mer i lys av *management of placement* (Hopmann, 2008). B-skoleledelsens tette oppfølging gjennom interne retningslinjer er styrende for lærernes arbeid, og lærerne griper aktivt og systematisk inn i elevenes atferd og utvikling. Forventninger om bruk av evidensbaserte standarder for undervisning er også tydeligere kommunisert ved B-skolen enn ved A-skolen, blant annet i de skriftlige retningslinjene. Lærerne blir ikke utsatt for eksplisitte sanksjoner om målene ikke nås, men kravet til dokumentasjon av relasjoner, tekstmeldinger og hyppige elevsamtaler representerer likevel en tydeligere kontroll sammenlignet med A-skolen. Lederne har hyppige observasjon i klasserommet gir også mulighet til å kontrollere lærernes bruk av undervisningsstandarden. Lederne legitimerer det i skolens dannelsesmandat, mål om å hjelpe elevene til å bli gode samfunnsborgere, og i den sosioøkonomiske konteksten. Positive tekstmeldinger gjør at elevene føler seg sett, og ifølge leder har problematferd blitt betydelig redusert. Samtidig eksemplifiserer det en form for sosial kontroll som forbindes med økt ansvarliggjøring under målstyring (jf. Maroy, 2012). Lignende programmer introdusert i enkelte norske grunnskoler, som f.eks. PALS, har også vært kritisert for å bygge på en mer autoritær visjon av skolen enn det som har vært vanlig tidligere (Haugen, 2020). Tilhengere hevder på sin side at det legger til rette for en inkluderende skole som skaper trygghet og rom for læring (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

Fraværet av et atferdsprogram ved A-skolen gir uansett mulighet til å praktisere en didaktikk som ligger nærmere den nordiske tradisjonen for *bildung* (jf. Hopmann, 2007; Wahlström, 2015). Lederne blander seg lite i lærernes arbeid med elevene, noe som i større grad muliggjør ulike profesjonelle valg når det gjelder undervisning og vurdering. Ved begge skolene forventes det et utstrakt samarbeid mellom ulike nivåer og aktører; myndigheter, skoleeier, ledere, kollegaer og foresatte. Slike krav til brukermedvirkning og samarbeid kan forstås som uttrykk for en postbyråkratisk styring som skal bidra til økt måloppnåelse (Maroy, 2012). En for ulik maktbalanse mellom aktørene kan imidlertid begrense mulighetene for et fruktbart samarbeid, noe som lærernes ønske om mer innflytelse i resultatmøtene er et eksempel på. Den sosioøkonomiske konteksten legger også ulike premisser for foresattes og elevers innflytelse. Et paradoks som ble påpekt ved begge skolene er at arbeidet med koordinering, oppfølging, dokumentering og profesjonsutvikling begrenser lærernes tid til undervisnings- og vurderingsarbeidet, som til syvende og sist er det de selv anser som det viktigste. Slike konsekvenser av målstyring er også dokumentert tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2010).

For det tredje, har den sosioøkonomiske konteksten også sammenheng med hvorvidt og hvordan satsninger som UiU og VfL former lærernes profesjonalitet.

Selv om de er initiert ovenfra (jf. Evetts, 2011), viser forskning at nytten i stor grad avhenger av at de er tilrettelagt som en naturlig del av den interne kompetanseutviklingen (Helstad, Bekkelien & Solstad, 2019; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Lærernes beskrivelser tyder på at profesjonaliseringen forstås som styrt innenfra, men siden A-skolens elever får gode resultater uansett, kan skolen tillate seg å jobbe mindre målrettet med grunnleggende ferdigheter og vurderingspedagogikk enn B-skolen. B-skolen har både satt av betydelig fellestid til arbeidet, og en egen lærerspesialist veileder lærerne i vurderingspedagogikk. Til tross for denne innsatsen, er det usikkert om det har bidratt til ønsket resultatforbedring. For eksempel kommer det frem at elevene, særlig de svakeste, ønsker seg mer tradisjonell, lærerstyrt undervisning, men læreren som sier dette opplever det ikke som legitimt å gi dem det. Læreren begrunner utsagnet i internasjonal, evidensbasert forskning, men viser også til sin yrkesprofesjonelle erfaring. Når undersøkelser viser at lærerstyrt undervisning er det som gir best læringsutbytte, særlig når det gjelder svake elever (Opheim, Gjerustad & Sjaastad, 2013), er det et paradoks at det nettopp er ved B-skolen at et slikt valg fremstår som mindre akseptabelt. Det er også en kjent utfordring at evidensbaserte undervisningsmetoder ikke nødvendigvis gir de forventede resultatene, fordi forskningen som ligger til grunn utelukker kontekstens betydning for læring (Kvernbekk, 2018).

Økende ulikhet i skolen og sanksjoner som rammer urettferdig har vært fremhevet som en uheldig konsekvens av neoliberal reformpolitikk (Hopmann, 2008; Haugen, 2012; Bjørdal, 2016). Selv om målstyringen i Norge fortsatt er relativt myk sett i et internasjonalt perspektiv, må likevel konkurransen om elever og ressurser i Osloskolen anses å være i strid med idealet om likhetsskolen, som tradisjonelt har stått sterkt i Norge (Helgøy & Homme, 2016). Det er sannsynlig at en fortsatt skjevfordeling gjennom fritt skolevalg først og fremst vil gagne de ressurssterke og forsterke utfordringer for de mindre privilegerte. Ifølge OECD (2010) er kjennetegn på utdanningsinstitusjoner som lykkes med gode resultater at de gir like muligheter til skolegang og likt skoletilbud for alle elever, og at de har høyt kvalifiserte lærere med betydelig autonomi. Hvis utdanningspolitiske beslutninger bidrar til å forsterke eksisterende sosiale forskjeller istedenfor å utjevne dem, vil dette være vanskelig å få til.

Konklusjon

Med utgangspunkt i den offentlige og politiske debatten om Osloskolen, har denne artikkelen undersøkt hvordan en «A-skole» og en «B-skole» iverksetter målstyring i sin lokale praksis, samt hvilke implikasjoner målstyringen har for læreres profesjonalitet. I motsetning til tidligere forskning, der fokuset blant annet har vært på systemiske aspekter ved reformer, nye roller i skolen og rettferdighetsperspektiver (se innledning for referanser), har denne artikkelen fylt

et kunnskapshull på grunn av følgende hovedfunn: Fortolkningen av eksterne styringsverktøy (som lov/læreplan/nasjonale prøver) medfører et høyere performativt press på B-skolen, noe som i større grad innskrenker læreres autonomi og skjønn ved B-skolen enn ved A-skolen. Dette kommer til uttrykk både i koordineringen, i lærernes arbeid med profesjonsutvikling og i klasserommet. Selv om lærere ved begge skoler sier at de har tilstrekkelig handlingsrom, løftes det også frem dilemmaer der for eksempel ønsket om å tilrettelegge for elevene kommer i konflikt med anbefalte metoder, tid og ressurser, eller mål som er satt eksternt. Basert på dette er det belegg for å si at den lokale iverksettingen på de to skolene tilrettelegger for to ulike profesjonalitetsforståelser, der den ene (A-skolen) gir mer rom for yrkesprofesjonelle verdier, mens den andre (B-skolens) er av mer organisasjonsprofesjonell art (jf. Evetts, 2011). Det er vist at fritt skolevalg bidrar til konkurranse mellom skoler og økt segregering med negative følger for læring (OECD, 2012; Haugen, 2019). Når ledelsen ved B-skolen i langt større grad legger føringer for lærernes profesjonelle handlingsrom enn ledelsen ved A-skolen, kan disse ulikhetene forstås i lys av elevgrunnlaget og eksterne forventninger om resultatforbedring. Studiens bidrag til fagfeltet er derfor en empirisk fundert konklusjon om at politisk likebehandling kan forsterke ulikhet. Årsaken er at målstyring som reformstrategi tar opp i seg både gamle og nye styringsformer når den iverksettes, samtidig som den overser lokale forhold når det kommer til hvordan lærerrollen endres med politiske styringsgrep. Videre bidrar studien til utvikling av kunnskap om hvordan profesjonalitet endrer seg som følge av reformer, samt kontekstens betydning for hvordan politikk oversettes og omsettes til handling. Den er også et bidrag i debatten om konkurransefremmende virkemidler i Osloskolen. Basert på dette er oppfordringen til videre forskning at iverksetting av reformer studeres på skolenivå, fordi lokale forutsetninger vil ha stor betydning for om de lykkes.

Om forfatteren

Hanne Stavelie er høyskolelektor ved Høyskolen Kristiania, Institutt for Ledelse og Organisasjon. Hennes interessefelt er offentlig styring og ledelse, pedagogikk, kommunikasjon og språk. Hun er Cand. Philol. og har en mastergrad i Organisasjon, Ledelse og Arbeid fra Universitetet i Oslo. Mastergradsarbeidet ble gjort i tilknytning til CLEG-nettverket (Curriculum Studies, Leadership and Educational Governance) ved Utdanningsvitenskapelig Fakultet, og danner grunnlaget for denne artikkelen.

Institusjonstilknytning: Høyskolen Kristiania, PB 1190 Sentrum, 0107 Oslo

Epost: hanne.stavelie@kristiania.no

Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Ottesen, E., Prøitz, T. J. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. (NIFU Rapport 20/2012). Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/932246/>
- Andenæs, K. & Møller, J. (Red.) (2016). *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Ogdén, T. & Sørli, M. A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. I Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 242-260). Liber.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Benadé, L. (2012). *From technicians to teachers. Ethical teaching in the context of globalized educational reform*. Continuum.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjordal, I. (2016) *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst - Et sosialt rettferdighetsperspektiv* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2428050>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102
- Christensen, T. (2012). Post-NPM and changing public governance. *Meiji journal of political science and economics*, 1, 1-11. Hentet fra <http://mjps.meiji.jp/articles/files/01-01/01-01.pdf>
- Clemet, K. (2015). Er Oslo-skolen verdens beste? *Aftenposten*, 11. april 2015. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/Oaew/kristin-clemet-er-oslo-skolen-verdens-beste>
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform: Sluttrapport*. Hentet fra http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_1787_Eval_0/pdf
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550. doi: 10.2307/258557
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(2), 173-189. doi: 10.1007/s11092-009-9076-0
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current sociology*, 59(4), 406-422. doi: 10.1177/0011392111402585
- Furu, E. M. & Lund, T. (2014). Reformideer på reise – på spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis i klasserommet. I Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. & Furu, M. E. (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering* (s. 255-286). Cappelen Damm Akademisk.
- Gobo, G. (2004). Sampling, representativeness and generalizability. I Silverman, D. (Red.), *Qualitative research practice* (s. 405-426). Sage.

- Gunnulfsen, A. E. & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of educational administration*, 56(3), 332-349. doi: 10.1108/JEA-04-2017-0035
- Gunnulfsen, A. E. (2017). School leaders' and teachers' work with national test results: Lost in translation? *Journal of educational change*, 18(4), 495-519. doi:10.1007/s10833-017-9307-y
- Hall, J. (2016). Nasjonalt tilsyn: Et skritt fra lovregulering til evaluering av innhold? I Andenæs, K. & Møller, J. (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 279-293). Universitetsforlaget.
- Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education enquiry*, 9(4), 397-414. doi:10.1080/20004508.2017.1416247
- Haugen, C. R. (2012). Ulikhetens kompleksitet – Makt over utdanning i kritisk utdanningsteori. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 337-347. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2012/05/ulikhetens_kompleksitet_-_makt_over_uttanning_i_kritisk_utt
- Haugen, C. R. (2019). Teachers' experiences of school choice from "marginalised" and "privileged" public schools in Oslo. *Journal of education policy*. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1587519>
- Haugen, C. R. (2020). PALS bygger på en autoritær visjon. *Utdanningsnytt.no*, 6. februar 2020. Hentet fra <https://www.uttanningsnytt.no/cecilie-haugen-pals-skole/pals-bygger-pa-en-autoritaer-visjon/228554>
- Helgøy, I. & Homme, A. (2016). Educational reforms and marketization in Norway: A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 52–68. doi: 10.1177/1745499916631063
- Helstad, K. & Mausestagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I Helstad, K. & Mausestagen, S. (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 13-25). Universitetsforlaget.
- Helstad, K., Bekkelien, M. & Solstad, S. (2019). Skoleutvikling på ungdomstrinnet – profesjonalisering innenfra og utenfra. I Helstad, K. & Mausestagen, S. (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 165-182). Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of curriculum studies*, 35(4), 459-478. doi: 10.1080/00220270305520
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European educational research journal*, 6(2), 109-124. doi: 10.2304/eej.2007.6.2.109
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of curriculum studies*, 40(4), 417-456. doi:10.1080/00220270801989818
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Rapport fra Tidsbruksutvalget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapport-fra-Tidsbruksutvalget/id592307/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 136-153. doi: <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. The dilemmas of the individual in public services*. Sage Foundation.
- Lorentzen, M. (2019). Grenser og grensekryssing i lærerspecialisters arbeid. I Helstad, K. & Mausestagen, S. (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 127-142). Universitetsforlaget.

- Lundgren, U. (2006). Political governing and curriculum change – from active to reactive curriculum reforms. The need for a reorientation of curriculum theory. *Studies in educational policy and educational philosophy*, 2006(1). doi: 10.1080/16522729.2006.11803914
- Malkenes, S. (2018). *Det store skoleeksperimentet. Makt, barn og forretningshemmeligheter i «verdens beste skole»*. Forlaget Manifest
- Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. I Steiner-Khamsi, G. (Red.), *Policy borrowing and lending in education* (s. 62-94). Routledge.
- Mausethagen, S. (2013). Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability. (Doktoravhandling), Senter for profesjonsstudier (SPS), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic journal of studies in educational policy*, 1(2). doi: <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2019). School leadership in data use practices: collegial and consensus-oriented. *Educational research (Windsor)*, 61(1), 70-86. doi: 10.1080/00131881.2018.1561201
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2020). Redefining public values: data use and value dilemmas in education. *Education inquiry*, 12(1), 1-16. doi: 10.1080/20004508.2020.1733744
- Melby, G. (2020). Fritt skolevalg gir elevene mer frihet og større muligheter. *Utdanningsnytt.no*, 28. november 2020. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fritt-skolevalg-guri-melby-karakterbasert-inntak/fritt-skolevalg-gir-elevene-mer-frihet-og-storre-muligheter/264099>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I Molander, A. & Smeby, J. (Red), *Profesjonsstudier II* (s. 44-54). Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Karseth, B. (2016). Et godt psykososialt skolemiljø – rettslig regulering og yrkesetiske normer. I Andenæs, K. & Møller, J. (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 182-197). Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Sivesind, K. (2016). Rektorers blikk på opplæringslovens rettslige regulering. I Andenæs, K. & Møller, J. (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 161-180). Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of educational administration and history*, 45(4), 336-353. doi:10.1080/00220620.2013.822353
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og *Kunnskapsløftet* som styringsform. *Acta didactica Norge*, 4(1). Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.1055>
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (Red.), *Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 23-39). Universitetsforlaget.
- Mølsted, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European educational research journal*, 15(3), 329-344. doi: 10.1177/1474904116639311
- OECD (2010), PISA 2009 Results: Executive Summary: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. doi: <https://doi.org/10.1787/9798264130852-en>
- Olsen, J. P. (2005). Maybe it is time to rediscover bureaucracy. *Journal of public administration research and theory*, 16(1), 1-24. doi: 10.1093/jopart/mui027
- Opheim, V, Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013). Jakten på kvalitetsindikatorene. Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen'. NIFU Rapport; 2013-23. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280435/NIFUrapport2013-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research. The unity and diversity of method*. Pine Forge Press.
- Rotvold, L. A., Rørnes, K. & Stjernstrøm, E. (2014). Klasseledelse – fra nasjonal idé til lokal skoleutvikling. I Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. & Furu, M. E. (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering* (s. 355-369). Cappelen Damm Akademisk.
- Rønning, W. M. (2008). (Red.) *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. (NF-rapport 2/2008). Hentet fra <http://docplayer.me/18935243-Laereplan-laereverk-og-tilrettelegging-for-laering.html>
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. & Furu, M. E. (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering* (s. 13-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161. Doi: 10.1080/02680930116819
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 370-382. Hentet fra https://bibsysalmaprmo.hosted.exlibrisgroup.com:443/UBO:default_scope:TN_noart1400552994
- Sivesind, K., Skedsmo, G. & Hall, J. (2016). Et felles nasjonalt tilsyn: Om rammeverk og reformbaner gjennom historien. I Andenæs, K. & Møller, J. (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 99-119). Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. & Furu, M. E. (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering* (s. 195-222). Cappelen Damm Akademisk.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2011). Bringing Professional Responsibility Back In. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847-861. doi: 10.1080/03075079.2010.482205
- Stone-Johnson, C. (2014). Parallel professionalism in an era of standardization. *Teachers and teaching*, 20(1), 74-91. doi: 10.1080/13540602.2013.848514
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Liber.
- Weber, M. (2012). *The theory of social and economic organization*. (A. M. Henderson og T. Parsons, Overs.). Martino Publishing. (Opprinnelig utgitt 1915).