

Borgen, J. S. & Prøitz, T. S. (2026). Skoleledelse og vurdering – 30 år med utdanningspolitisk forming av et handlingsrom. I T. S. Prøitz, J. S. Borgen & S. Mausethagen (Red.), *Skoleledelse og autonomi i tid og rom: Relasjonell, flerdimensjonal og motsetningsfylt* (s. 75–97). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa860604>

Kapittel 4

Skoleledelse og vurdering – 30 år med utdanningspolitisk forming av et handlingsrom

Jorunn Spord Borgen & Tine S. Prøitz

Sammendrag: I dette kapitlet undersøker vi hvordan utdanningspolitikken fra 1990 til 2020 har bidratt til å forme skolelederes handlingsrom i arbeidet med vurdering. Basert på en praksisorientert dokumentanalyse av stortingsmeldinger viser studien at vurdering har utviklet seg til et sentralt og stadig mer komplekst utdanningspolitisk begrep. Analysen avdekker en tydelig historisk bevegelse fra systembygging og målstyring på 1990-tallet, via profesjonalisering, ansvarliggjøring og strukturelle styringsgrep på 2000-tallet, til et sterkere fokus på samarbeid, kulturbygging og kollektivt ansvar i 2010-årene. Ved hjelp av et rammeverk for funksjonelle, strukturelle og kulturelle lederinitiativ viser kapitlet hvordan skolelederrollen gradvis konseptualiseres som avgjørende for å realisere nasjonale mål for vurdering. Samlet illustrerer analysen at skolelederes handlingsrom ikke er statisk, men kontinuerlig omformet gjennom politiske diskurser, normative forventninger og skiftende forståelser av hva «god» vurdering og «god» skoleledelse innebærer.

Nøkkelord: skoleledelse, vurdering, praksisorientert dokumentanalyse

Abstract: This chapter investigates how Norwegian education policy between 1990 and 2020 has shaped school leaders' room for maneuver in relation to assessment. Drawing on a practice-oriented document analysis of key policy documents, the study demonstrates that assessment has become an increasingly prominent and complex policy concept. The analysis reveals a historical shift from system-building and goal management in the 1990s, through professionalisation, accountability and structural governance mechanisms in the 2000s, to an emphasis on collaboration, cultural development and shared responsibility in the 2010s. Using a framework of functional, structural and cultural leadership initiatives, the chapter shows how the role of school leaders is gradually conceptualised as crucial for realising national ambitions related to assessment. Overall, the findings indicate that school leader autonomy and responsibility are continuously reshaped through policy language, normative expectations and evolving understandings of what constitutes «good» assessment and «good» leadership.

Keyword: school leadership, assessment, practice-oriented document analysis

Introduksjon

Vurderingsarbeid i skolen fikk en fremtredende plass med introduksjonen av styringsreformen Kunnskapsløftet i 2006, og en rekke studier har undersøkt hvordan ulike former for vurdering har preget skolen som følge av reformen. Få studier har imidlertid tatt i betraktning forholdet mellom vurdering og skoleledelsens handlingsrom i reformer før, under og etter Kunnskapsløftet. I dette kapitlet presenterer vi en studie av hvordan utdanningspolitikken konseptualiserer skoleleders ansvar og arbeid når det gjelder vurdering fra 1990-tallet til 2020. Inspirert av Cheng et al. (2016) har vi analysert utdanningspolitikken konseptualisering, det vil si begrepsdannelse knyttet til skoleledernes arbeid med vurdering. Vi diskuterer også hva slags handlingsrom politikken gir skoleledere for å ta initiativ og iverksette funksjonelle, strukturelle og kulturelle tiltak *i sammenheng med vurdering*. Studien bygger på en praksisorientert dokumentanalyse (Asdal & Reinertsen, 2020) av stortingsmeldinger fra de siste 30 årene. Studien viser at vurdering i løpet av den studerte perioden har blitt et svært fremtredende utdanningspolitisk begrep med tydelige følger for begrepsdannelse om skoleledelse.

Bakgrunn og perspektiver på ledelse

Begrepet «vurdering» omfatter et bredt spekter av empiriske fenomener og styringssystemer, noe som resulterer i en omfattende og mangfoldig litteratur (se også kapittel 6 Sundberg og Prøitz i denne boken). Vurdering er knyttet til spørsmål om kvalitet i skolen, noe som gjør vurdering til et potent utdanningspolitisk begrep. Som vist i kapittel 2 i denne boken er tiårene fra 1990 til 2020 en svært betydningsfull periode med reformer og endringer i norsk utdanningspolitikk. Perioden markerer fremveksten av et tydeligere vurderingsregime i norsk utdanning. På 1990-tallet var det norske utdanningssystemet preget av innføring av målstyringssystemer (Lillejord, 1997). Fokuset på mål forsterket seg i løpet av 2000-tallet, med vektlegging av læringsutbyttet i tenkning i nye læreplaner gjennom kompetansemål og nye

vurderingsforskrifter (Prøitz, 2015). Dette ble videreutviklet i perioden 2010 til 2020, og endte opp i en ny læreplanreform i 2020 (Karseth et al., 2020).

Vurdering er et omdiskutert fenomen i mange land, og omtales ofte som en nøkkel til kvalitetsutvikling i utdanning. Debattene fokuserer riktignok på ulike aspekter ved vurdering, avhengig av kontekstuelle variasjoner, men har også flere likheter på tvers av kontekster. Det er tidligere vist at vurdering historisk bidrar til å forme organiseringen og driften av skolene (Fjørtoft et al., 2024; Lysne, 2006; Tveit, 2014). Diskusjonene har vært sentrert om hvordan elevenes prestasjoner best kan vurderes på en rettferdig måte (Broadfoot & Black, 2010; Brookhart, 2005), og om effekten av sofistikerte vurderingssystemer utviklet for å følge enkeltelevers læring og skoleprestasjoner i hverdagen til elever, lærere og skoleledere, samt for skolesystemet totalt (Blömecke et al., 2022). Forskning på ledelse har vist positive sammenhenger mellom lederes handlingsrom, strategisk beslutningstaking og elevprestasjoner, samt mellom økt handlingsrom og endringer som forbedrer elevenes resultater (Caldwell & Spinks, 2013). Lignende funn er rapportert i studier som analyserer skolens autonomi og elevprestasjoner målt ved PISA (Cheng et al., 2016).

Som i mange andre land diskuteres også vurdering i norsk sammenheng. Spesielt har den norske debatten omkring vurdering vært karakterisert som spenningsfylt og som en politisk kamparena (Lysne, 2006; Tveit, 2013), som preget av et samfunnsmessig «PISA-sjokk» (Pettersen et al., 2017) og som et uløselig dilemma for lærere (Hopfenbeck et al., 2012). I en velkjent artikkel fra 2006 beskriver Lysne hvordan Norge har hatt en lang og uvanlig tradisjon for skepsis til formell vurdering, noe som historisk sett har ført til hyppige endringer i karakterskalaer og innføringer av stadig nye direktiver for vurderingspraksis over tid. Det siste tiåret med innovasjoner og nye praksiser innenfor vurderingsfeltet i Norge har bragt frem igjen ideologiske stridigheter rundt temaet (Tveit, 2013). Et karakteristisk trekk ved vurdering som tema i et skolehistorisk perspektiv er spenningen mellom statlige ambisjoner om å styre utdanning og de profesjonelles motstand mot slik styring (Telhaug, 1994). Utdanningsreformene på 1990-tallet fokuserte hovedsakelig på brede, generelle mål og hadde liten oppmerksomhet rettet mot måloppnåelse. Skiftet mot en tydeligere resultatorientering knyttes til anbefalinger fra Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) på slutten av 1980-årene om nødvendigheten av å styrke og målrette resultatfokuset i norsk skole (Hatch, 2014; Møller & Skedsmo, 2013; Pettersson et al., 2017). Reformene på 2000-tallet

har i større grad handlet om å etablere nye mekanismer og verktøy som kan bidra til å sikre oppfyllelsen av målsettinger for elevresultater (Hatch, 2014).

Til tross for flere statlige anstrengelser og initiativer for å etablere et kvalitetsvurderingssystem i løpet av 1990-årene, introduseres dette først med Kunnskapsløftet i 2006. Reformen førte med seg en mer resultatorientert utdanningspolitikk og inkluderte elementer som en nasjonal resultatorientert læreplan, nasjonale prøver, et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, desentralisering, målbasert styring og lokal ansvarlighet (Aasen et al., 2012). I de senere årene har reformen Kunnskapsløftet fra 2006 blitt fornyet med lanseringen av den reviderte læreplanen, fagfornyelsen av Kunnskapsløftet fra 2020 (LK20) (Borgen et al., 2023, 2026; Karseth et al., 2020). Diskusjonen omkring vurdering i skolen har fortsatt med anbefalingene fra NOU 2023:1 og NOU 2024:27 om endringer av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i retning av en tydeligere utviklingsorientering.

Politikk og forskning om vurdering og kvalitetssystemer for skole er ofte rettet mot elevene og lærerne, selv om det også finnes studier om hvordan skoleledere forholder seg til elevresultater, data og informasjon (se for eksempel Borgen, 2022; Gunnulfson & Møller, 2017; Mausethagen et al., 2018; Prøitz et al., 2025). Sjelden settes fokuset på hvordan skolelederrollen settes i spill i forbindelse med vurderingsfeltet i et lengre tidsperspektiv. Vurdering blir ofte debattert som dagsaktuelle temaer, uten forankring i den historiske utviklingen av skolelederrollen knyttet til vurdering. Gitt denne bakgrunnen studerer vi i dette kapitlet vurdering som et viktig politisk spørsmål for å identifisere utviklingen av ledes handlingsrom over 30-årsperioden fra 1990 til 2020.

Funksjonell, strukturell og kulturell autonomi

I dette kapitlet tar vi i bruk et begrepsapparat foreslått av Cheng og kollegaer (2016) om skolelederinitiativ og handlingsrom når vi analyserer utdanningspolitikkenes språk om skolelederrollen og vurdering over tid. De foreslår at skoleledere kan utnytte sitt handlingsrom ved å drive ledelse gjennom funksjonelle, strukturelle og kulturelle initiativer. *Funksjonelle initiativer* refererer til skoleleders arbeid med beslutningstaking på alle nivåer i skolen, som støtter skolens daglige arbeid knyttet til budsjett, bemanning, læreplan og vurdering, samt pedagogikk og forholdet til elevene. *Strukturelle initiativer* handler om skoleleders arbeid for å justere og styrke skolens interne strukturer slik at

skolens virksomhet, beslutningsprosesser og drift på organisasjonsnivået, gruppenivået og det individuelle nivået fungerer. Strukturelle lederinitiativ er også viktige for skoleledelsens handlingsrom internt og eksternt i et desentralisert utdanningssystem. For eksempel dreier dette seg om hvordan beslutningstaking i desentraliserte systemer ofte desentraliseres ytterligere og differensieres på organisasjonsnivået, gruppenivået og individnivået i flernivå-systemer. Ledelse for *kulturelle initiativer* innebærer utvikling av initiativer som kan bidra til å endre eller styrke skolens kulturelle profil gjennom visjon, tro, verdier og normer for atferd i skolen. Dette kan for eksempel handle om leders arbeid for at skolens interne kulturelle praksiser og egenskaper er basert på prinsipper om likeverdighet, desentralisering, selvstyrende systemer og lokalt initiativ, i tråd med teori om skolebasert ledelse.

Begrepene presentert av Cheng et al. (2016) er utviklet for å tematisere og åpne for diskusjon om kompleksiteten i ledelse og skolars handlingsrom, og for å forske på sammenhengene mellom skolars handlingsrom, skoleutvikling og -resultater. I denne studien er ledelse for strukturelle, funksjonelle og kulturelle initiativer relevant i analysen av potensielle retoriske endringer og utviklingen i begreper brukt om skolelederrollen i forbindelse med vurdering i reformer over tid fra 1990-årene og frem til i dag.

Metode, datamateriale og analytisk tilnærming

I denne studien benyttet vi dokumentanalyse av sentrale politiske dokumenter som gjelder vurdering i tilknytning til skolelederrollen, fra 1990 til 2020. Datamaterialet er gjenanalysert (Thorne, 1998) i lys av Cheng et al. (2016) sine begreper, med utgangspunkt i en studie om konseptualisering av vurdering i utdanningspolitikk (Borgen & Prøitz, 2022). For å identifisere politiske budskaper over tid valgte vi å analysere 12 stortingsmeldinger som har tematisert vurdering i skolen i perioden 1990–2020, se Tabell 4.1. Meldingene til Stortinget brukes når regjeringen ønsker å informere om beslutninger regjeringen har tatt, eller for å få diskutert saker i Stortinget, og inneholder analyser og betraktninger om fremtidig politikk (Dieudè, 2021). Stortingsmeldinger gir dermed innblikk i sittende regjeringers syn på saker

og fungerer som konstituerende krefter for fremtidig praksis i utdanningspolitikk (Ball, 1993).

Tabell 4.1

Oversikt over 12 stortingsmeldinger

1990–2000	2000–2010	2010–2020
1. St. meld. nr. 29 (1994–95) <i>Prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan.</i>	4. St. meld. nr. 33 (2002–2003) <i>Om ressurs-situasjonen i grunn-utdanningen m.m.</i>	8. St. meld. nr. 20 (2012–2013) <i>På rett vei.</i>
2. St. meld. nr. 47 (1995–96) <i>Om elev-vurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem.</i>	5. St. meld. nr. 30 (2003–2004) <i>Kultur for læring.</i>	9. St. meld. nr. 28 (2015–2016) <i>Fag – Fordypning – Forstå-else. En fornyelse av Kunnskapsløftet.</i>
3. St. meld. nr. 28 (1998–99) <i>Mot rikare mål.</i>	6. St. meld. nr. 16 (2006–2007) <i>... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.</i>	10. St. meld. nr. 21 (2016–2017) <i>Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.</i>
	7. St. meld. nr. 31 (2007–2008) <i>Kvalitet i skolen.</i>	11. St. meld. nr. 6 (2019–2020) <i>Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.</i>
		12. St. meld. nr. 21 (2020–2021) <i>Fullførings-reformen – med åpne dører til verden og fremtiden (for videre-gående opplæring).</i>

Med utgangspunkt i at stortingsmeldinger er å anse som effektive dokumenter for å identifisere politikkutvikling og endring over tid, har vi tatt i bruk Asdal og Reinertsens (2020) begrep om *saksomforming*. Praksisnær dokumentanalyse innebærer i denne sammenhengen å fokusere på dokumentenes

rolle og betydning i formingen av utdanningspolitikk og utdanningspolitiske budskaper (Asdal & Reinertsen 2020, Bowen, 2009). Målet med analysen er å identifisere hvordan skoleledelse rammes inn av utdanningspolitisk konseptualisering på vurderingsfeltet gjennom dokumentenes «historiske bevegelser». I dette perspektivet kan dokumenter bidra til å omforme en sak ved å omformulere, omfordele, lage nye beskrivelser, endre begreper og introdusere nye prioriteringer. Asdal og Reinertsen omtaler dette som et modifikasjonsarbeid som kan medføre endringer i sakens kjennetegn (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 114). Modifikasjonsarbeidet skjer ved at et dokument preges av konteksten det er en del av, samtidig som dokumentet bidrar til å forme konteksten og dermed også kan modifisere den.

Undersøkelsen ble gjennomført som en dokument- og innholdsanalyse i to faser (Bowen, 2009). Fase én startet med en enkel ordtelling av bruken av begrepene *skoleleder* og *skoleeier* i de utvalgte stortingsmeldingene. Se Tabell 4.2.

Tabell 4.2

Overordnede begreper og søkeord

Overordnet begrep	Søkeord
Skoleleder	Skoleleder/ledelse, rektor
Skoleeier	Skoleeier/kommunal leder/ledelse
Lærere	Lærer

Meldingene som er analysert i denne studien, er åpent tilgjengelige digitalt som pdf-dokumenter. Dette muliggjør elektroniske søk ved hjelp av den avanserte søkefunksjonen i Acrobat Reader for å identifisere relevante termer på en uttømmende og gjensidig utelukkende måte. Lærere har en sentral rolle i skolen i sammenheng med vurdering. Ettersom begrepet *lærer* stadig dukket opp i de innledende søkene etter *skoleleder* og *skoleeier*, bestemte vi oss for å inkludere lærere i søkene i de utvalgte policydokumentene fra 1990–2020 for å kartlegge potensielle samforekomster av disse sentrale aktørene i skolen. Dette ga også mulighet til å observere potensielle likheter og forskjeller i hvordan skoleledere, skoleeiere og lærere omtales i meldingene.

Tilnærmingen i første fase ga en oversikt over hyppigheten og forekomsten av omtale av de ulike aktørene. Den andre fasen av dokumentstudien innebar en dybdelesing av tekster identifisert i den første fasen og fremmet undersøkelsen til en mer omfattende innholds- og tekstanalyse via to tilnærminger (Borgen & Hallås, 2023; Prøitz, 2015). Dybdelesingene identifiserte passasjer der omtale av de ulike aktørene var relatert til vurderingstemaer i teksten. Fremgangsmåten integrerer den overordnede tilnærmingen til studiens elementer av både dokument- og innholdsanalyse, slik dette er beskrevet av Bowen (2009).

Utdanningspolitikkenes omtale av skoleleder i sammenheng med vurdering

Enkel ordtelling (fase I)

Den enkle ordtellingen ga en oversikt over hyppigheten av omtale av skoleleder, skoleeier og lærer i dokumentene. Ordteilingen viste at både antall sider i meldingene og omtalen av aktørgruppene gjennomgående øker i den studerte tidsperioden, som vist i Tabell 4.3. Dette underbygger argumentet vårt om at det skjer en omforming i de utdanningspolitiske dokumentene når det gjelder skoleledelse og vurdering. Ordteilingen viser også at utviklingen ikke bare gjelder ledere i skoler og kommuner, men også kan observeres for lærere.

Av de tre aktørgruppene er lærere nevnt hyppigst i alle dokumentene. En nærmere gjennomgang av tekstene tyder på at dette kan skyldes tendenser i meldingene til å liste opp samtlige aktører i skolen, inkludert lærerne, i sammenheng med vurdering. For eksempel er setninger som «lærere, skoleledere og skoleeiere skal ...» vanlige. Vi observerer også tilfeller der enkeltaktører nevnes i sammenhenger som også inkluderer andre aktører, som for eksempel «hovedansvaret for elevenes trivsel i skolen ligger hos skolelederen, men lærerne er også viktige for elevenes hverdagserfaring i skolen». Dette bidrar til en høy frekvens av omtale av lærere, selv når hovedtemaet i teksten er knyttet til skolelederens ansvar og handlingsrom.

Tabell 4.3*Oversikt ordtelling fase 1*

Stortingsmeldinger	Skoleeier Antall ord	Skoleledere Antall ord	Lærere Antall ord
St. meld. nr. 29 (1994–1995) (54 s.)	8	8	19
St. meld. nr. 47 (1995–1996) (25 s.)	12	3	62
St. meld. nr. 28 (1998–1999) (85 s.)	9	20	55
St. meld. nr. 33 (2002–2003) (69 s.)	30	20	161
St. meld. nr. 30 (2003–2004) (142 s.)	105	79	508
St. meld. nr. 16 (2006–2007) (111 s.)	56	27	230
St. meld. nr. 31 (2007–2008) (101 s.)	183	264	498
St. meld. nr. 20 (2012–2013) (183 s.)	164	95	464
St. meld. nr. 28 (2015–2016) (84 s.)	108	64	347
St. meld. nr. 21 (2016–2017) (110 s.)	122	192	634
St. meld. nr. 6 (2019–2020) (127 s.)	49	38	317
St. meld. nr. 21 (2020–2021) (149 s.)	2	3	236

Et annet trekk ved meldingene er knyttet til oppbygging, tekstelementer og språk i dokumentene. I løpet av de første ti årene varierer meldingenes omfang fra 25 til 85 sider. I de første årene har meldingene tabeller med resultater som sentrale retoriske verktøy, og henvisninger til forskning og andre politiske dokumenter øker betraktelig i perioden, inkludert OECD-rapporter. Mens Stortingsmelding nr. 28 (1998–1999) har én side med referanser, har Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) syv sider med referanser. Dette ser ut til å markere et sjangerskifte i meldingene, fra det vi kan kalle byråkratisk språk til mer forskningsbasert konseptualisering i utdanningspolitikken.

Innholdsanalyse (fase II)

Den andre fasen i vår studie besto av dybdelesing av tekster i meldingene, identifisert i den første fasen ved ordtelling. Dette førte undersøkelsen over i en mer omfattende tekstanalyse av mulige sammenhenger mellom utdanningsledelse

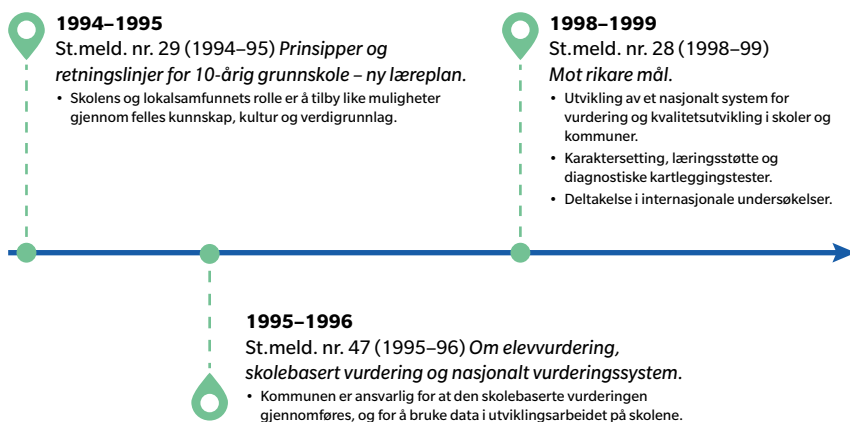
og vurderingspolitikk, slik disse kommer til uttrykk i meldingene. Fase II ga dermed et mer nyansert bilde som supplerte ordtellingene. I det videre presenterer vi resultatene av denne lesingen for tidsperiodene, inndelt i tiår.

1990–2000

Konseptualiseringen av vurdering i perioden 1990–2000 er preget av beskrivelser av det generelle skolesystemet og bekymringer knyttet til kvaliteten i skolen, systembeskrivelser samt vektlegging av strukturutvikling og informasjonsflyt om kvalitet og resultater mellom lokalt og nasjonalt nivå. OECD-rapporten om norsk utdanningskvalitet fra 1988, som foreslo en reform av organisering og ledelse i utdanningssektoren i tråd med prinsippet om målstyring, er et sentralt ankringspunkt for meldingene i denne perioden. Hver melding etterspør og anbefaler tiltak for mer informasjon og nye rapporteringer fra myndighetene. På denne måten bygger meldingene på hverandre i en kumulativ prosess (se Figur 4.1).

Figur 4.1

Konseptualiseringer av skoleledelse og vurdering i perioden 1990–2000



I løpet av dette tiåret ser vi først en vektlegging av lokal skoleledelse og kommunal ledelse, og senere en vektlegging av utvikling av nasjonale kontrollsystemer og en mer eksplisitt internasjonal orientering. I St. meld. nr. 29 (1994–95)

nevnes skoleledere og kommunale ledere i forbindelse med utforming av et rikt oppvekstmiljø for barna. Skoleledere nevnes også i forbindelse med utvikling av lokale planer, mens lærere nevnes i forbindelse med klasseromsledelse og undervisningspraksis. I St. meld. nr. 47 (1995–96) er elevene som vurderes den sentrale enheten, og kommunen omtales som ansvarlig for at data fra den skolebaserte vurderingen tas i bruk i utviklingsarbeidet på skolene. St. meld. nr. 28 (1998–99) beskriver store forskjeller mellom kommunene og foreslår et nasjonalt system med karaktersetting, læringsstøtte og diagnostiske kartleggingstester, samt deltagelse i internasjonale undersøkelser.

Konseptualiseringen av skoleledelse i meldingene i denne perioden er vag; i stedet gjengis formuleringer i opplæringsloven om rollen og oppgavene. For eksempel refererer meldingene til «skolen», «kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivå» og «skolefaglig kompetanse». Begrepet «god vurdering» introduseres på slutten av tiåret.

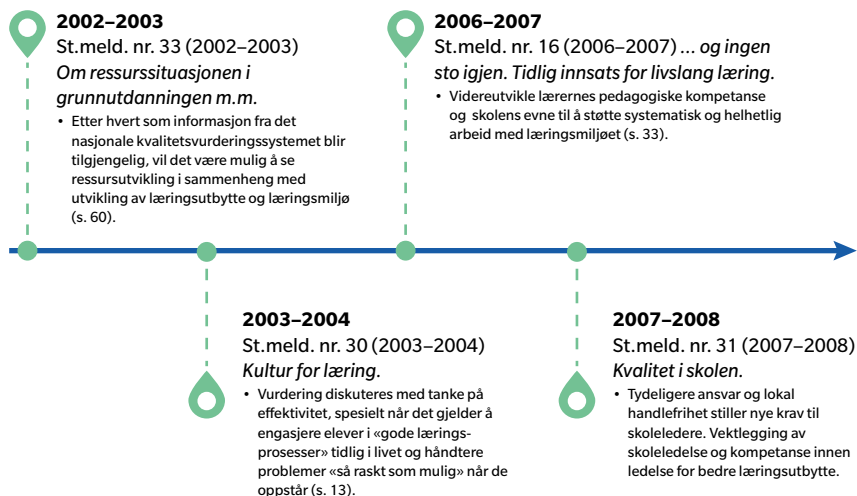
2000–2010

I perioden 2000–2010 er søkelyset rettet mot forberedelser til sterkere ansvarliggjøring. Konseptualiseringen av vurdering er nært knyttet til introduksjonen av det nasjonale vurderingssystemet, lokal ressurskontroll, klare mål, skoleledelse for «bedre læring» og nye krav til skoleledere og kommunale ledere. Elevers læringsutbytte og et godt læringsmiljø blir sentrale begreper i omtalen av formålet med utvikling av vurderingssystemer og vurderingspraksis. Læreres faglige utvikling skal prioriteres som ledd i utviklingen av skoler med gode læringsmiljøer og læringsresultater. Fra 2000 og utover omtales lokal skolemyndighet i kommuner og fylker med begrepet «skoleeier».

Meldingene i denne perioden refererer i økende grad til internasjonal politikktutvikling, forskning og evalueringer som grunnlag for argumentasjonen for politikken. Kunnskapsløftet-reformen i 2006 introduseres. Parallelt finnes det flere meldinger som utdyper systemer, strukturer, oppgaver og roller i realiseringen av reformen (se Figur 4.2).

Figur 4.2

Konseptualiseringer av skoleledelse og vurdering i perioden 2000–2010



Konseptualiseringen i St. Meld. nr. 33 (2002–2003) er fremtidsrettet ettersom systemene som omtales i meldingen, er under utvikling. Det varsles endringer i styringen av opplæringen og økt handlingsrom for skoleeiere og skoler. Et nytt element er måten politikk argumenteres for på, basert på forskning og evaluering, samt informasjon fra internasjonale organisasjoner som OECD. Systemets effektivitet knyttes til diskusjoner om ressursbruk knyttet til lærere, og til hvilken effekt lærere har på resultater når det gjelder elevenes læringsutbytte. Den fremtidsrettede konseptualiseringen fortsetter i St. Meld. nr. 16 (2006–2007), der målet er å skape gode læringsprosesser for elevene gjennom tidlig og målrettet innsats når problemer oppstår. Karakteristisk for meldingen er den hyppige bruken av ordet «god» i de ulike kapitlene, f.eks. god overgang (mellom utdanningsnivåer), god informasjon, gode verktøy, god utvikling og så videre.

Med utgangspunkt i resultatene fra PISA i 2001, som viser at norske elever presterer under gjennomsnittet i OECD-landene og er svakest i Norden i nøkkelferdigheter og fag, tar konseptualiseringen i St. Meld. nr. 31 (2007–2008) en dreining som vektlegger skoleledelse og skoleeierens kompetanse når det gjelder ledelse, for å bedre elevenes læringsutbytte. Meldingen omtaler

særskilt lokalt lederskap som et bidrag til å styrke kvaliteten i skolene, samt behovet for mer kunnskap om vurdering som fremmer læring, og om sammenhengen mellom vurderingspraksis på den ene siden og læringsutbytte på den andre siden.

2010–2020

I det tredje tiåret introduseres skoleeieres «aktive lederskap» som en garanti for elevenes læringsutbytte, og konseptualiseringer knyttes til samarbeid mellom aktørene i skolen. Mens kommunale ledere får en mer fremtredende rolle i å løse oppgavene knyttet til vurdering, skal lokal skoleutvikling fortsatt støttes av nasjonale retningslinjer. Videre er det fortsatt vekt på nasjonal systemutvikling og økte krav til dokumentasjonsarbeid (se Figur 4.3).

Figur 4.3

Konseptualiseringer av skoleledelse og vurdering i perioden 2010–2020



Perioden er samlet sett preget av at vurdering i økende grad knyttes tydelig til skoleledelse. Samtidig er vurderingspraksis i klasserommet primært

knyttet til lærerne. Lærerne blir hyppig nevnt og omtales som sentrale for å lede aktive læringsprosesser. Det understrekes også at lærerne må være profesjonelle, kjenne faget sitt og kunne kommunisere, motivere og utvikle vurderingspraksis. Ledelsens oppgave blir i økende grad å sikre at kvaliteten på opplæringen og utviklingen som skjer i klasserommet og på skolen, er basert på en kollektiv forståelse av læreplanen og vurderingsarbeidet, slik at skolens samfunnsoppdrag kan løses.

Ifølge St. meld. nr. 20 (2012–2013) har innsats fra elever, lærere, skoleledere og skoleeiere de siste årene resultert i et trendsifte i norsk skole, men skoleeiere som prioriterer faglig utvikling av lærere og skoleledere fremskrives som en forutsetning for «god læring». Kvaliteten i klasserommet er avhengig av en kollektiv forståelse og tolkning av læreplanen og skolens samfunnsoppdrag.

St. meld. nr. 28 (2015–2016) varsler om en fornyelse av LK06 og understreker at et aktivt skoleeierskap prioriterer, stiller krav og legger til rette for støtte, utvikling og veiledning (til skoleledere og lærere). Skolelederen er ansvarlig for å utvikle skolen som en lærende organisasjon der vurdering for læring inngår i lokalt utviklingsarbeid, men også med støtte i nasjonale veiledningsressurser.

Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem på kommune- og fylkesnivå omtales i Meld. St. nr. 21 (2016–2017). Samtidig konseptualiseres vurdering som løsninger som er tilpasset lokale behov, innenfor et lokalt handlingsrom for skoleledelse. Lokalt involverer «gode skoleledere» elever, foreldre, lærere og skoleledere i beslutningsprosessene om mål og ressursfordeling for å fremme elevenes læring. Kvalitetsvurderingssystemet omtales som et viktig felles verktøy for lærere, skoleledere og skoleeiere i arbeidet med å forbedre opplæringstilbudet. Denne felles holdningen til og forståelsen av vurdering fremsettes også konseptuelt i St. meld. nr. 6 (2019–2020), gjennom felles utvikling av kvalitetssystem, men der skoleeier har et overordnet ansvar for å drive et systematisk kvalitetsutviklingsarbeid.

I kjølvannet av fornyelsen av læreplanen, LK20, fokuserer St. meld. nr. 21 (2020–2021) på overgangen fra grunnskolen til fullføring av videregående opplæring. Her konseptualiseres problemet med vurdering som noe lærerne må strebe etter å gjøre ut fra objektivitet, rettferdighet og faglig og pedagogisk kvalitet. Ved slutten av tiåret vektlegges lokalt selvstyre knyttet til rollen som «den gode skoleledelsen». Faglig samarbeid mellom lærere og skoleledere,

utvikling av forskningsbasert kunnskap basert på elevresultater og forskning på vurdering omtales som viktig av hensyn til elevens beste.

Omforming av skoleledelse og vurdering

Vi har undersøkt hvordan skoleledelse og vurdering er omtalt og omformet i utdanningspolitikk i 12 stortingsmeldinger gjennom en periode på 30 år. Ettersom spesifikke termer og språk rundt vurdering skifter, påvirkes også konseptualiseringen av skoleleders handlingsrom på dette området i deres arbeid (jf. Asdal & Reinertsen, 2020). For å diskutere sammenhenger mellom vurderingspolitikk og skoleledelsens handlingsrom har vi tatt i bruk tre begreper fra Cheng et al. (2016) om ledelsesinitiativ i stortingsmeldingene vi har studert. Vi diskuterer også forming og modifisering (Asdal & Reinertsen, 2020) av skoleledelse og vurdering gjennom dokumentenes historiske bevegelser og retoriske virkemidler.

Skoleleders handlingsrom over tid

Meldingene i det første tiåret er karakterisert av en rekke politiske aktiviteter rettet mot å etablere strukturer for vurdering, der funksjonene for vurderings-systemet ivaretar reformenes intensjoner: målstyring og tydeligere søkelys på måloppnåelse. Meldingene beskriver oppbyggingen av systemet, og det er en tett forbindelse mellom regjeringen og Stortinget i å drive frem arbeidet. Gjennom en rekke politiske initiativer utmeisles strukturer for nye og mer omfattende tilnærminger til vurdering. Tiltakene fra det nasjonale utdanningssystemet rettes direkte mot skolene som hovedmål for endring. Vi kan si at omformingen av vurderingspolitikken (jf. Asdal & Reinertsen, 2020) skjer gjennom et systemisk og strukturelt språk om kvalitetsarbeid, samtidig som vurdering omtales som en omsorgsfull og rettferdig praksis overfor elevene, utøvd av lærere og skoler. Nye formelle kvalitetssystemer omtales side om side med mer uformelle praksiser for vurdering, og dette gjenspeiler kjente spenninger innenfor vurdering i norsk sammenheng (Lysne, 2006; Tveit, 2013). Med begrepene fra Cheng et al. (2016) kan vi si at skoleleders handlingsrom

preges av forventninger om å ta funksjonelle initiativer om vurdering og resultater. Initiativene skal inngå i skolens daglige praksis innenfor de nasjonale systemene som utvikles. På slutten av tiåret uttrykkes forventningene som ledelse for «god vurdering» i de utdanningspolitiske dokumentene. Lærerne er de som ivaretar og vurderer elevene i skolehverdagen.

I det andre tiåret blir vurdering et tema som beskrives som integrert med skoleledelse i kommune og skole, der strukturelle initiativer knyttes til å ha oversikt over elevenes prestasjoner gjennom en rekke nasjonalt tilgjengelige verktøy, og til beslutningstaking på «gode» måter rettet mot elevenes læringsutbytte. I denne perioden kan et økende fokus på skoleledernes ansvar ses parallelt med et betydelig søkelys på kompetanseutvikling og profesjonalisering av både ledere og lærere i skolene. Dette skal bidra til å ruste skoleledere og lærere til å ivareta og videreutvikle arbeidet med vurdering. Dette er også en tiårsperiode der politikktutforming i økende grad handler om å korrigere (feil) i kjølvannet av «PISA-sjokket» (jf. Petterson et al., 2017) og styrke skolens interne strukturer slik at skolens virksomheter på ulike nivåer fungerer sammen. Dette kan fortolkes som saksomforming (jf. Asdal & Reinertsen, 2020): en radikal endring fra forhåpninger om gode praksiser basert på kompetanseutvikling ved starten av tiåret, til at skoleledernes handlingsrom i forhold til systemenes funksjonalitet og initiativer til strukturelle sammenkoblinger anses som sentralt for realiseringen av reformene på slutten av tiåret. Ut fra Cheng et al. (2016) sine begreper om handlingsrom kan materialet fortolkes slik at skoleledere i økende grad betraktes som mottagere av en bestilling fra nasjonalt nivå, og blir iverksettere når det gjelder forventninger om å ta funksjonelle og strukturelle initiativer i tråd med reformenes budskap.

I det tredje tiåret vektlegges konsolidering av et omfattende system. I dette systemet blir de ulike aktørene (skoleledere, skoleeiere og lærere) posisjonert som sentrale skikkelser for å opprettholde en balansert og felles vurderingskultur. Alle aktører inkluderes som viktige beslutningstakere for praksisene, der alle aspekter er knyttet sammen. I denne perioden dukker et annet tyngdepunkt opp gjennom politisk vektlegging av et handlingsrom for kulturelle initiativer, knyttet til økte forventninger til samarbeid mellom aktørene i utdanning, konsekvent profesjonalisering av aktører og hvordan kommunale ledere, skoleledere og lærere er ment å delta i omfattende samarbeid. Dette handlingsrommet forutsetter skoleledelse som tar både strukturelle

og kulturelle initiativer for å bygge felles verdier og enighet om vurderingens rolle i skolen og dens praksiser.

Reformutviklingen i perioden fra 1990 til 2020 illustrerer hvordan nasjonal utdanningspolitikk stadig konstruerer nye og mer omfattende tilnærminger til vurdering, med stadig tydeligere forventninger til ledelse av skole i både kommuner og skoler. Med henvisning til Cheng et al. (2016) ser den utdanningspolitiske utviklingen av vurdering som felt i skolen i Norge siden tidlig på 1990-tallet ut til å ha blitt stadig formet og omformet, og å ha medført endrede forventninger til skoleledere om utøvelse av ledelsesinitiativ og handlingsrom.

Et normativt språk om «den gode» skoleledelse

Samtidig som praksisen som foregår i skolene angående vurdering ofte er assosiert med noe stabilt og uforanderlig, viser denne studien hvordan språket rundt vurdering har endret seg over tid. Konseptualiseringen knyttes til ulike aktører, handlinger, strukturer, funksjoner og lederatferd, samt til profesjonelle og samarbeidende autonome kulturer. Saksomformingen (Asdal & Reinertsen, 2020) i meldingene kommer til uttrykk i form av normativt vokabular om det «gode», med økende intensitet gjennom hele perioden, og fremhever hvordan vurdering forblir et tema for pågående debatt, knyttet til ulike funksjoner, strukturer og kulturer i utdanningssystemet.

Gjennom en praksisorientert dokumentanalyse har vi vist hvordan språk former fortellingen og påvirker det som oppfattes som vurdering i alle de tre dimensjonene introdusert av Cheng (2016). Endringene i dette språket påvirker skoleledernes handlingsrom direkte formelt gjennom pålegg og direktiver, så vel som uformelt gjennom forventninger nasjonalt, lokalt og på skolenivå. I utgangspunktet gikk politikken inn for et sterkere vurderingsregime i norsk sammenheng for å sikre et mer rettferdig utdanningssystem, med vurderinger ment å identifisere elever som trenger støtte. Imidlertid har utdanningspolitikken de siste årene endret seg mot å gå inn for en ideell balanse mellom aktører, der «god» vurdering blir sett på som det forventede resultatet av effektivt lederskap, som til syvende og sist kommer eleven til gode. Det er kontinuitet i de (optimistiske) forventningene til nasjonale politiske initiativer og svar på internasjonale trender. Til tross for at de ideologiske

stridighetene om vurdering i Norge har kommet mer i bakgrunnen (Tveit, 2013), bærer titlene på meldingene, spesielt fra 2000 til 2020, et normativt språk om fremtidsforventninger fremfor klare direktiver for ønskede endringer, slik som på 1990-tallet. Selv om meldingene i denne perioden begynner å referere til evalueringer og forskning, er det først i det siste tiåret at forskning omtales som kunnskapsgrunnlag for vurderingspraksisene i skolen. Omtalen av lærere i dokumentene over 30-årsperioden tyder på at de i økende grad blir sett på som svært sentrale, men også ansvarlige for den praktiske, daglige realiseringen av politiske utdanningsmål.

Generelle begreper skaper rom for tolkning og handling fra ledere, samtidig som de tillater beslutningstakere å gjeninnføre tidligere saker på nye måter gjennom nye begreper og kontekster. Ved å bryte med tidligere formuleringer kan sakene omformes (jf. Asdal & Reinertsen, 2020). For eksempel tas det norske skolesystemet som en felles skole for alle for gitt, men måtene det skal realiseres på – det som utgjør de mest effektive virkemidlene – er innrammet annerledes det første tiåret sammenlignet med det siste i denne studien (se også kap. 2, Aasen, 2026). Et annet eksempel er den økende vektleggingen av behovet for støtte i lokale beslutninger, særlig etter 2010. Et tredje eksempel er den utviklende fremstillingen av skoleledelse. I utgangspunktet beskrives skoleledelse i form av oppgaver og ansvar; senere konseptualiseres skoleledelse gjennom normative projeksjoner av hva en ideell, «god» leder er og bør oppnå.

Avslutning og implikasjoner

Hensikten med dette kapitlet har vært å undersøke nasjonale og lokale politiske forventninger og ansvar knyttet til vurdering, sett i sammenheng med skoleledelse. Studien viser at vurdering har utviklet seg til å bli et svært fremtredende begrep i utdanningspolitikken i løpet av den studerte perioden. Vurderingspolitikken fremstår som i kontinuerlig utvikling og representerer et bevegelig utdanningspolitisk tema over den studerte 30-årsperioden. Gjennom disse tiårene blir vurdering og ledelse gjentatte ganger omformet og konseptualisert på nye måter, og antar nye former, med ulik vekt på

handlingsrom innenfor et stadig mer komplekst system. I dette systemet er verken spesifikke systemer, strukturer eller praksiser stabile, men tvert imot foranderlige. Essensen av politikk ligger ofte i å unngå det detaljerte og konkrete, og i stedet mobilisere og skape handlingsrom gjennom mer generelle konsepter som kan bygge felles grunnlag og stimulere offentlig støtte, spesielt i sektorer som utdanning (Hargreaves & Moore, 2000; Stenersen & Prøitz, 2020). Dette reiser spørsmålet om konseptualiseringen av «godt» lederskap i nyere politiske dokumenter reflekterer en slags fornyelse av normativitet i utdanningspolitikken, forankret i henvisninger til forskningslitteratur (Borgen & Prøitz, 2022, 2024).

Implikasjoner for politikk og praksis vil i et slikt perspektiv kunne være at det interne kulturelle handlingsrommet i skoleledelse styrkes. I fagfornyelsen i LK20 legges det for eksempel vekt på skoleutvikling gjennom skoleledelse i profesjonsfellesskapet. Utviklingen innebærer at visjoner, tro, verdier og prinsipper brukes for å ivareta det Cheng og kollegaer kaller funksjonell og strukturell autonomi internt i skolen. Dette kan bidra til praktiske forbedringer, pedagogiske innovasjoner og organisasjonsutvikling, men forutsetter også individuell tilslutning til de prioriteringene som gjøres. Politikken kjenne-tegnes av høye forventninger til kapasitet til skoleledelse i både kommuner og skoler. Den forventer en høy grad av funksjonelle, strukturelle og kulturelle initiativer for å ivareta nasjonale pålegg om vurdering som skal tilpasses lokale forhold. Veksten i omfanget av nasjonale pålegg, systemenes kompleksitet og forventningene til den individuelle lederen kan synes å binde aktørene og systemet sammen på en så sofistikert måte at det kan være vanskelig å få øye på det reelle handlingsrommet som et desentralisert utdanningssystem er grunnlagt på og avhengig av at skolelederne utøver.

Referanser

- Asdal, K. (2015). What is the issue? The transformative capacity of documents. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 16(1), 74–90. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2015.1022194>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2). <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Blömecke, S., Nilsen, T., Olsen, R. V. & Gustafsson, J. E. (2022). Conceptual and methodological accomplishments of ILSAs, remaining criticism and limitations. I: T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, J. E. Gustafsson (Eds.). *International handbook of comparative large-scale studies in education: Perspectives, methods and findings* (s. 1–54). Springer International Publishing.
- Borgen, J. A. N. (2022). *Skoleeier sitt handlingsrom og ansvar innenfor rammen av reformen Kunnskapsløftet 2006*. [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3011969>
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Moen Ouff, S., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Bråthen Weum, K. & Ørbæk, T. (2023). *De praktiske og estetiske fagene i læreplaner for fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endring frem mot LK20. Delrapport 1. Evaluering av de praktiske og estetiske fagene*. (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 130). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Borgen, J. S., Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Hellenes, O., Husebø, Ø., Murtnes, Å., Ouff, S. M., Thorrud, S., Strøm, I. S., Weum, K. B. (2026). *Evaluering av fagfornyelsen i de praktiske og estetiske fagene i LK20. Sluttrapport*. (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 196). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Borgen, J. S. & Proitz, T. S. (2022). *Conceptualisation of assessment in education policy documents*. Åsgårdstrand conference 23–24.8. 2022.
- Broadfoot, P. & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208976>
- Brookhart, S. M. (2005). Developing measurement theory for classroom assessment purpose and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- Caldwell, B. J. & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.
- Cheng, Y. C., Ko, J. & Hoi Lee, T. T. (2016). School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177–196. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0108>
- Dieudé, A. (2021). Legitimizing private school policy within a political divide: The role of international references. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(2), 78–90.
- Finnanger, T. S. & Proitz, T. S. (2024). Teachers as national curriculum makers: does involvement equal influence? *Journal of Curriculum Studies*, 56(2), 220–234. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2307450>
- Fjørtoft, H., Tveit, S. & Sandvik, L. V. (2024). The Norwegian legacy of resisting formal grading. *The Curriculum Journal*.

- Gunnulfsen, A. E. & Møller, J. (2017). National testing: gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and policy in schools*, 16(3), 455–474.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69–95.
- Hatch, T. (2014). *The use of data in school counseling: hatching results for students*. Corwell.
- Hopfenbeck, T. N., Thronsdon, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2012). Assessment with distinctly defined criteria: a research study of a national project. *Policy Futures in Education*, 10, 421–433.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. (Delrapport 1)*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Lillejord, S. (1997). Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse*. Fagbokforlaget.
- Lysne, A. (2004). *Kampen om skolen. 1970–2000. Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie*. AVA Forlag.
- Lysne, A. (2006). Assessment theory and practice of students' outcomes in the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 327–359. <https://doi.org/10.1080/00313830600743365>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 20 (2012–2013). (2012). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28 (2015–2016). (2015). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2020–2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- NOU 2023:1 (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2024:27 (2024). *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartementet.
- Pettersson, D., Prøitz, T. S. & Forsberg, E. (2017). From role models to nations in need of advice: Norway and Sweden under the OECD's magnifying glass. *Journal of Policy*, 32(6), 721–744.
- Prøitz, T. S., Dieudé, A. & Stenersen, C. R. (2025). School leader experiences with local education authorities—extended policy frames of well-functioning relationships across contexts of time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1(15).
- Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis—skoleledere og lærere som endringsagenter I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.). *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*, 21–38.

- St.meld. nr. 47 (1995–96). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 29 (1994–95) *Prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 28 (1998–99). *Mot rikare mål*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 33 (2002–2003). (2002). *Om ressursituasjonen i grunnopplæringen m.m.* Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). (2003). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). (2007). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Telhaug, A. O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Didakta Norsk Forlag AS.
- Thorne, S. (1998). Ethical and representational issues in qualitative secondary analysis. *Qualitative Health Research*, 8(4), 547–555. <https://doi.org/10.1177/104973239800800408>

