



# Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen

Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv

Per Olaf Aamodt, Idunn Seland, Vibeke Opheim,  
Tone Cecilie Carlsten, Berit Lødding og Trude Røsdal

Rapport 49/2014



# Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen

Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv

Per Olaf Aamodt, Idunn Seland, Vibeke Opheim,  
Tone Cecilie Carlsten, Berit Lødding og Trude Røsdal

Rapport 49/2014

Rapport 49/2014

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Prosjektnr. 12820375

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-327-0058-5  
ISSN 1892-2597 (online)

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU gjennomført en evaluering av åtte av de nasjonale sentrene i opplæringen. Sentrene er opprettet for å bistå utdanningsmyndighetene i gjennomføringen av utdanningspolitikken og utviklingen av kvaliteten i opplæringen, og evalueringen gir svar på sentrenes rolle og funksjon innen disse ansvarsområdene.

Rapporten er skrevet av Idunn Seland, Vibeke Opheim, Tone Cecilie Carlsten, Berit Lødding, Trude Røsdal og Per Olaf Aamodt, med sistnevnte som prosjektleder. Vi har mottatt nyttige kommentarer fra ekstern kvalitetssikrer, fra medarbeidere i Utdanningsdirektoratet og fra ass. Dr. Kyrre Lekve, NIFU. Vi takker også Anne Greve og Lars Gulbrandsen, Høgskolen i Oslo og Akershus, for bistand underveis.

Vi takker alle ansatte og ledere i skoler og barnehager som har stilt opp til intervjuer og spørreundersøkelser. En spesiell takk til senterledere og deres ansatte for hyggelige og nyttige senterbesøk.

Oslo, november 2014

Kyrre Lekve  
Assisterende direktør

Nicoline Frølich  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Om evalueringen</b> .....	<b>13</b>
1.1 Innledning .....	13
1.1.1 Oversikt over de nasjonale sentrene som er gjenstand for evalueringen .....	13
1.1.2 Sentrenes formål, oppgaver og målgrupper.....	14
1.1.3 Styringen av de nasjonale sentrene.....	16
1.2 Evalueringens utforming.....	17
1.3 Perspektiver, data og metode.....	19
1.3.1 Perspektiver på organisering, styring og prosesser .....	19
1.3.2 Sentrenes kontakt med målgruppene .....	23
1.3.3 Data og metode.....	23
1.4 Rapportens videre oppbygging.....	26
<b>2 De åtte sentrene – en oversikt</b> .....	<b>27</b>
2.1 Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo og Akershus.....	28
2.2 Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen ved Høgskolen i Østfold .....	30
2.3 Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) ved Universitetet i Nordland.....	32
2.4 Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.....	33
2.5 Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen ved NTNU i Trondheim .....	35
2.6 Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved Universitetet i Oslo .....	37
2.7 Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa ved Høgskolen i Volda .....	39
2.8 Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag .....	40
2.9 Nasjonale sentre – sett under ett.....	42
2.9.1 FoU-utgifter for nasjonale sentre .....	42
2.9.2 Stillingsfordelingen ved de nasjonale sentrene .....	42
2.9.3 Antall ansatte ved de nasjonale sentrene .....	43
<b>3 Organisering og styring: data fra nasjonalt nivå</b> .....	<b>45</b>
3.1 Premisser for Utdanningsdirektoratets styring av sentrene .....	45
3.2 Sentrenes rolle og kjerneoppgaver .....	47
3.3 Mandat for sentrenes arbeid.....	48
3.4 Styringsdialogen.....	49
3.5 Nasjonale satsninger og samarbeid mellom sentrene.....	52
3.6 Utdanningsdirektoratets vurdering av sentrenes måloppnåelse .....	52
3.7 Oppsummering.....	53
<b>4 Organisering og styring: data fra senternivået</b> .....	<b>55</b>
4.1 Senternivå: sentrenes rolle og kjerneoppgaver.....	55
4.2 Senternivå: mandat for sentrenes arbeid .....	59
4.2.1 Nye oppgaver.....	60
4.2.2 Nye målgrupper.....	61
4.2.3 Forskning .....	64
4.2.4 Mandatet: oppsummering fra senternivået.....	65
4.3 Senternivå: styringsdialogen .....	65
4.3.1 Styringsdialogen: oppsummering fra senternivået .....	68
4.4 Senternivå: nasjonale satsninger og samarbeid mellom sentrene .....	68
4.5 Oppsummering.....	71
<b>5 Sentrene og brukerne</b> .....	<b>73</b>
5.1 Innledning .....	73
5.2 Hva betyr «bruk» og «brukerkontakt»?.....	74
5.3 Brukerundersøkelser i skolesektoren.....	75
5.4 Sentrenes syn på kontakten med skoler og skoleeiere .....	78
5.4.1 Hva forklarer hvor mye sentrene brukes? .....	78
5.4.2 Former for kontakt med brukerne .....	80
5.4.3 Hvor mye vet sentrene om hvordan de når fram? .....	82
5.5 Hva sier skolene om de nasjonale sentrene? .....	82
5.5.1 Hvilke sentre brukes mest og minst? .....	83
5.5.2 Hvordan brukes sentrene? .....	83
5.5.3 Hvorfor brukes de ikke? .....	83

5.5.4	Tilgjengelighet, kommunikasjon og markedsføring .....	84
5.5.5	Betydning av geografisk nærhet til det enkelte senter .....	84
5.5.6	Nasjonale satsinger – hvilken betydning har de for skolenes bruk av sentrene? .....	84
5.5.7	Oppfordrer skoleledere lærerne til å bruke sentrene? .....	84
5.5.8	Opplevde skolene kontakten med sentrene som nyttig? .....	85
5.6	Barnehagesektoren som brukere.....	85
5.6.1	Bruk av ulike typer ressurser og faglig tilbud.....	89
5.6.2	Hvilke typer barnehager bruker nasjonale sentre? .....	91
5.6.3	Rammeplan for barnehagene – barnehagenes prioriteringer .....	93
5.7	Hva sier barnehagene om de nasjonale sentrene? .....	96
5.8	Sentrenes syn på kontakten med barnehagene .....	97
5.9	Oppsummering.....	98
<b>6</b>	<b>Erfaringer og vurderinger fra UH-sektoren.....</b>	<b>101</b>
6.1	Utvalget.....	101
6.2	Hypotesegenererende telefonintervjuer .....	102
6.3	Respondentenes ansvarsområder .....	102
6.4	Kontakt med sentrene .....	103
6.5	Samlinger og synliggjøring etterlyses blant de som ikke hadde hatt kontakt .....	104
6.6	Nasjonalt mer enn lokalt nedslagsfelt .....	104
6.7	Hvorfor, hvordan og med hvilket utbytte er sentrene brukt.....	105
6.7.1	Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.....	105
6.7.2	Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen .....	106
6.7.3	Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen .....	108
6.7.4	Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.....	109
6.7.5	Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.....	110
6.7.6	Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.....	111
6.7.7	Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen .....	112
6.7.8	Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning .....	112
6.8	Oppsummering.....	114
<b>7</b>	<b>Oppsummering og diskusjon: måloppnåelse og styring.....</b>	<b>117</b>
7.1	Styring og organisering av sentrene .....	117
7.2	Brukernes erfaringer og vurderinger av sentrenes tilbud.....	120
7.2.1	Skoler og barnehager som brukere.....	121
7.2.2	Forholdet til UH-sektoren.....	122
7.2.3	Begrensninger ved nettbaserte kunnskapsbaser .....	123
7.3	Sentrenes måloppnåelse og Utdanningsdirektoratets styring.....	123
7.3.1	Spenninger i forventningene til sentrene.....	124
7.3.2	Autoritetslinjer og autonomi .....	125
7.3.3	Kontroll og informasjon.....	126
7.3.4	Betydelige forskjeller i ressursrammer .....	127
7.4	Noen avsluttende refleksjoner og spørsmål .....	127
	<b>Referanser .....</b>	<b>129</b>
	<b>Tabelloversikt .....</b>	<b>131</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>132</b>



# Sammendrag

I denne rapporten presenteres resultater fra evalueringen av de nasjonale sentrene i opplæringen. Evalueringen har som formål å gi grunnlag for å vurdere om sentrene oppleves som en nyttig, faglig ressurs i skole- og barnehagesektoren, og å vurdere styrker og svakheter ved Utdanningsdirektoratets styring av sentrene. Formålet med evalueringen har videre vært å få et bilde av hvordan endringer i sentrenes mandat, oppdrag og ansvarsområde har påvirket det faglige arbeidet, organisering og drift i de nasjonale sentrene fra 2010 og til i dag.

Evalueringen består av både kvalitative og kvantitative kilder. Intervjuer med ledere og ansatte ved sentrene utgjør hovedvekten av det kvalitative materialet. For å kartlegge kjennskap til og bruken av sentrene, brukes data fra Utdanningsdirektoratets spørringer i grunnopplæringen våren 2012 og 2014. Det er også gjennomført en egen undersøkelse blant barnehagene. En enkel spørreskjemaundersøkelse ble dessuten rettet til faglig ansvarlige ved samtlige lærerutdanninger i Norge.

## Bakgrunn

De nasjonale sentrene er opprettet for å bistå utdanningsmyndighetene i gjennomføringen av utdanningspolitikken og utviklingen av kvaliteten i opplæringen. Sentrene er plassert ved ulike universitets- og høyskolemiljøer. Evalueringen omfatter følgende åtte nasjonale sentre:

1. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo og Akershus
2. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen ved Høgskolen i Østfold
3. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen ved Universitetet i Nordland
4. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger
5. Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen ved Norges tekniske og naturfaglige universitet i Trondheim
6. Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved Universitetet i Oslo
7. Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa ved Høgskulen i Volda
8. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag

## **Når sentrene målene for virksomheten?**

De nasjonale myndighetene har flere motiver med å opprette nasjonale sentre i opplæringen og plassere disse ved institusjoner i UH-sektoren: 1) ønske om å frigjøre administrativ styringskapasitet hos oppdragsgiver, 2) øke faglig ekspertise i implementeringen, 3) økt fleksibilitet og 4) synergier mellom UH og sentrene for å gjøre førstnevnte mer praksisnære og styrke sentrenes tilgang til forskningsbasert kunnskap.

Målsetting 1 og 2 synes oppfylt. Utdanningsdirektoratet har fått en permanent struktur som kan ta imot oppdrag som direktoratet får tildelt fra Kunnskapsdepartementet, og avlaster dermed direktoratet i en rekke spesialiserte og faglig baserte oppgaver. Dette lar seg gjøre fordi sentrene besitter høy faglig ekspertise. Målsetting 3 er også delvis oppnådd, i og med at Utdanningsdirektoratet raskt kan sende oppdrag videre til senternivået. Samtidig peker senternivået på enkelte faktorer ved styringen av sentrene som hindrer slik fleksibilitet, for eksempel at det først i mars 2014 var klart hvor store bevilgninger sentrene ville få dette året.

Med hensyn til målsetting 4 som angår plasseringen av sentrene i UH-sektoren, ser vi i rapporten at slikt faglig samarbeid med vertsinstitusjonen varierer mellom sentrene, og dette samarbeidet kjennetegnes ved ulik grad av formalisering. På denne bakgrunnen setter vi spørsmålsteget ved hvorvidt sentrenes plassering så langt har bidratt til å styrke UH-sektorens kontakt med praksisfeltet. Viktigere er det likevel at plasseringen i UH-sektoren synes å styrke en faglig identitet i sentrene. Dette fremstår på den ene siden som en styrke for sentrene i utførelsen av oppdragene fra Utdanningsdirektoratet, men i rapporten argumenterer vi også for at dette kan skape ulik forståelse av sentrenes rolle hos direktoratet og de nasjonale senterne. Vi ser derfor at målsettingen med å plassere sentrene i UH-sektoren kan komme i konflikt med de tre andre målsettingene for de nasjonale sentre i opplæringen. Konflikten skyldes spenningsforholdet mellom styring av henholdsvis grunnopplæringen og UH-sektoren.

I rapporten argumenterer vi for at de nasjonale sentrene besitter høy grad av formell så vel som reell autonomi i relasjonen til Utdanningsdirektoratet, og at sentrene derfor kan oppfattes som semi-autonome organisasjoner. I styringen av sentrene forstått som semi-autonome organisasjoner har Utdanningsdirektoratet behov for god informasjon om hvordan sentrene løser oppdragene sine. Det er viktig å understreke at sentrene kan utføre oppdraget på aller beste måte, men dagens rapporteringskrav og -praksis bidrar etter vårt syn ikke nødvendigvis til å verifisere dette.

## **Noen sentrale refleksjoner og spørsmål**

Vi har sett at de styringen av de nasjonale sentrene befinner seg i et spenningsfelt mellom en forvaltningslogikk og en faglig/akademisk logikk. Det er mulig å redusere slike spenninger ved å rendyrke den ene eller den andre styringsmodellen, men dette er ikke en anbefaling vi ønsker å gi i denne rapporten. Det er trolig er bedre åpent å erkjenne slike dilemma og å innrette styringen etter det. Løsninger på slike dilemma avhenger av hvordan man vurderer at sentrene klarer å operere i et slikt spenningsfelt.

Styringsdilemmaene forsterkes av at sentrenes virksomhet også befinner seg mellom FoU og praksis. Førstnevnte er UHs ansvar, mens sistnevnte tilligger sentrene. Spørsmålet er hvor langt det er mulig å oppfylle sentrenes mandat uten at de selv kan drive former for anvendt forskning. Det kan også reises spørsmål om motsetningsforholdet mellom en FoU-basert og en praksisorientert tilnærming er en myte.

Sentrenes ulikhet med hensyn til størrelse, oppgaver og kompetanseprofil er svært tydelig i rapporten. Forskjellene har opphav i konteksten for opprettelsen av hvert enkelt senter, men oppdragsporteføljen bidrar til ulikhetene. Her oppstår åpenbare utfordringer i styringen, men styringen synes også i noen grad å tilpasse seg forskjellene til tross for et felles mandat. Dette gir grunn til å stille spørsmål om sentrene mer ulike enn de behøver å være?

Sentrenes relasjoner til brukerne synes å reflektere et ideal om brukernærhet og direkte kontakt, samtidig som det er et mål at sentrene skal nå bredt ut gjennom sine nettbaserte tjenester. Spørsmålet om sentrene skal tilby kurs overfor skoler og lærere er et gjennomgående dilemma, og henger sammen med arbeidsdelingen mellom sentrene og UH-sektoren. Dette problemet synes i stor grad å være uløst.

### **Premisser for styring av de nasjonale sentrene**

De nasjonale sentrene er tildelt en rolle i kvalitetsutviklingen innenfor grunnopplæring og barnehager etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Den faglige styringen av grunnopplæring og barnehager går via direktoratet til eierne. Samtidig er sentrene plassert ved institusjoner i UH-sektoren. Denne sektoren er direkte underlagt Kunnskapsdepartementet, men har stor grad av autonomi. Styringsmessig befinner sentrene seg dermed i krysningspunktet mellom forvaltningen av grunnopplæring og barnehager på den ene siden og forvaltningen av vertsinstitusjonene på den andre. Denne måten å forstå styringen på illustrerer mulige dilemma som ligger til grunn for mange av våre analyser i denne rapporten.

Den direkte styringen av sentrene skjer gjennom mandat og oppdragsbrev fra Utdanningsdirektoratet. Sentrene har også mulighet til å ta på seg oppdrag for andre deler av statsforvaltningen eller eksterne oppdragsgivere. I tilfeller hvor statsforvaltningen er oppdragsgiver, skal oppdraget og midlene fremdeles formidles sentrene gjennom Utdanningsdirektoratet. I den delen av senterets virksomhet som eventuelt ikke berøres av oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet, kan senteret ha kontakt med andre aktører og oppdragsgivere. Formene for og omfanget av eventuelle oppdrag for andre aktører kan på den ene siden bidra til å styrke sentrenes virksomhet, men kan også innebære en utfordring for styringen av dem.

### **Styring og organisering sett fra nasjonalt nivå**

Styringen av de nasjonale sentrene har gjennomgått mange organisatoriske endringer siden de første sentrene ble opprettet. Sentrene fikk likelydende mandat i 2010, men oppdragene som direktoratet får fra Kunnskapsdepartementet og som fordeles videre til de nasjonale sentrene, medfører at sentrene i praksis får ulik arbeidsmengde. Det er store forskjeller i hvor store bevilgninger sentrene mottar.

I direktoratet vurderes kravene til det å lede et nasjonalt senter på linje med krav til ledelse av større, statlige forvaltningsvirksomheter. Her legges det særlig vekt på økonomistyring som bidrar til effektiv oppgaveløsning, fulgt av resultater. Sentrene omtales følgelig som del av forvaltningen. Den opprinnelige visjonen ved å legge sentrene til institusjoner i UH-sektoren utdypes ved at sentrene bringer faglige nyvinninger ut til praksisfeltet, og sørger for at kunnskap fra praksisfeltet tilflytter fagmiljøene i lærerutdanningene. Her ses sentrene ikke bare som utfører av konkrete oppdrag, men også som bindeledd mellom ulike aktører og institusjoner i implementeringen av den nasjonale utdanningspolitikken.

### **Styring og organisering sett fra sentrenes side**

Senterledere og senteransatte understreker lojalitet til Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. Samtidig ser disse aktørenes ekspertise og fagkunnskap ut til å representere et viktig aspekt ved deres rolleforståelse, som de må balansere mot en rolle som nøytral byråkrat. Vi ser imidlertid at enkelte sentre kan strekke seg mot UH-institusjoners tradisjonelle oppgaver idet de ønsker å gi opplæring eller drive forskning. Sentrenes egen rolleforståelse kan i noen grad sies å være lite sementert, slik at opplevd tilhørighet til UH-sektor eller Utdanningsdirektoratet vil kunne variere fra senter til senter. Denne rolleforståelsen kan kanskje best beskrives som «både- og.»

Noen av sentrene, fortrinnsvis de små sentrene og NAFO, ser det felles mandatet som en naturlig og åpenbar fordel for innretningen av sentrenes aktiviteter og samarbeid. Andre sentre, fortrinnsvis sentre som ble etablert på et tidlig tidspunkt og med klar forankring i fagområder med høy politisk

prioritet (lesing, realfag), mener at det nye mandatet ga en uønsket innstramming av tidligere faglig frihet. Vår gjennomgang av oppgaver under 2010-mandatet viser at til tross for forsøk på ensretting av aktivitetene blant sentrene, finnes det et mangfold av aktiviteter og kommunikasjonskanaler for å spre budskapet.

Det synes som om arbeid og rutiner med oppdragsbrev og årsrapport i all hovedsak har falt på plass som elementer i styringsdialogen for de nasjonale sentrenes del. Flere senterledere tar imidlertid til orde for at oppdragsbrevet bedre kan tilpasses det enkelte senter. I så tilfelle ser disse senterlederne for seg at Utdanningsdirektoratet også går bort fra felles rapporteringsmal. Senterlederne er tilfredse med kontakten de har med Utdanningsdirektoratet i styringsdialogmøter og senterledermøter.

På alle sentrene vi har besøkt, omtales det aktuelle senteret som annerledes enn de andre sentrene. Utdanningsdirektoratets styring av sentrene gjennom mandat, oppdragsbrev, rapportering og involvering i nasjonale satsninger oppfattes derfor også som bedre tilpasset «de andre» sentrene enn det senteret det er snakk om i det enkelte intervjuet.

### **Sentrene og brukerne**

Undersøkelsene viser for det første at sentrene har mange brukere. Det er primært sentrenes nettsted som brukes, andelen barnehager, skoler eller skoleeiere som står i direkte kontakt med sentrene, er betydelig lavere. For det andre viser resultatene at det er store forskjeller mellom sentrene i hvor mange som bruker dem, men likevel er det omtrent hver tredje skole som har brukt nettstedene selv til de sentrene som er minst brukt.

Sammenlignet med skolene, er det en betydelig lavere andel av barnehagene som har hatt kontakt med, eller brukt tilbud/ressurser fra sentrene. Det er derimot mange styreere i barnehager som oppgir å ha hørt om ett eller flere av de nasjonale sentrene, men uten å ha brukt dem.

Det er Lesesenteret, Matematikksenteret og Skrivesenteret som har de høyeste andelene brukere i skolesektoren, mens Nynorsksenteret og Kunst- og kultursenteret er minst brukt. Bruksmønstrene varierer mellom skolenivåene. Mens Lesesenteret er klart mest brukt i barneskolene, er Matematikksenteret mest brukt i ungdomsskolene, mens både Matematikksenteret, Skrivesenteret og Naturfagsenteret er mer brukt enn Lesesenteret i de videregående skolene. De videregående skolene bruker også Nynorsksenteret i betydelig større grad enn grunnskolene.

Tilsvarende variasjon i kjennskap og kontakt med de nasjonale sentrene finner vi i barnehagesektoren. Her er det Lesesenteret, NAFO og Matematikksenteret som er de tre sentrene flest barnehager har hatt kontakt med. Også i barnehagesektoren er det Nynorsksenteret og Kunst- og kultursenteret som har den laveste andelen brukere.

Skoler med få elever og kommuner med få innbyggere bruker i mindre grad sentrene enn store skoler og store kommuner. Også for barnehagene har størrelse betydning; store barnehager har oftere hatt kontakt med et nasjonalt senter enn små barnehager. Her har eieform også betydning; kommunale barnehager bruker sentrene noe mer enn de private.

Både skoler og barnehager som har vært i kontakt med de nasjonale sentrene er generelt tilfreds med sentrenes tjenester, få er direkte misfornøyd, men heller ikke så mange er svært fornøyd. Også intervjuer med noen skoleledere tyder på at sentrene oppleves som nyttige og relevante.

Det er mange forklaringer på de store forskjellene i bruken av sentrene. Vi har ikke holdepunkter for at dette henger sammen med forskjeller i kvalitet, men det henger i en viss forstand sammen med relevans. Det er stor variasjon mellom sentrene med hensyn til hvor sentralt deres virksomhetsområde er i forhold prioriterte fag og grunnleggende ferdigheter. Sentrenes omfang av tilleggsoppdrag er i stor grad knyttet til nasjonale satsninger innenfor de prioriterte områdene.

Sentrene har ikke kapasitet til å stå i direkte kontakt med alle skoler og barnehager. I sentrenes mandat er også nettsidene fremholdt som det viktigste tilbudet overfor brukerne. Derfor legger sentrene mye arbeid i å utvikle nettsider som både med hensyn til faglig innhold og tilgjengelighet har høy kvalitet. Men denne arbeidsformen har åpenbare svakheter, sett fra sentrenes side, og de påpeker behovet for mer direkte kontakt med brukerne i form av kurs, samlinger eller skolebesøk for å kunne utvikle best mulig tjenester. En begrensning som alle sentrene nevner, er at de har liten føling med hvordan nettressursene brukes, og hvor nyttige de er. Kommunikasjon basert på nettressurser er en form for enveiskommunikasjon der det ikke er utviklet kanaler for tilbakemelding.

### **Erfaringer fra lærerutdanningene**

Studieledere eller faglig ansvarlige for grunnskolelærerutdanninger, praktisk pedagogisk utdanning samt videreutdanning for lærere var målgruppen for en kort spørreskjemaundersøkelse om grad av kontakt og samarbeid med de nasjonale sentrene. Selv om vi hadde lagt opp til å fange opp svar også fra fagpersoner med liten kjennskap til sentrene, har vi grunn til å tro at det i første rekke var de med erfaring og endog *gode* erfaringer med sentre som besvarte undersøkelsen. Det kan slett ikke utelukkes at resultatene gir et litt skjevt bilde av grad av kontakt med og vurderinger av nytte av sentrene i lærerutdanningene. Enkelte telefonintervjuer ble også gjennomført, og gjennom disse fikk vi også innsikt i konkurranseforhold i kampen om studenter, ressurser og faglig autoritet der hvor lærerutdanningen og det nasjonale senteret er lokalisert ved samme institusjon.

Basert på en spørreskjemaundersøkelse blant faglige ansatte og intervjuer gir respondentene positive svar på spørsmål om bruk av sentrene og utbytte av kontakten, disse temaene glir ofte over i hverandre. Samarbeid i nasjonale satsinger beskrives i meget positive ordelag. Vi gjenkjenner nasjonale satsinger i stikkord som «kompetanse på det flerkulturelle området», «samarbeid i skolebasert kompetanseutvikling» og «regning som grunnleggende ferdighet». Implisitt og eksplisitt kan vi identifisere satsinger som Kompetanse for mangfold, Ungdomstrinn i utvikling og Ny GIV.

Utover involvering i nasjonale satsinger og sentrenes tilbud av nettressurser, beskrives motivene for kontakt med ord som behov for faglig oppdatering og kunnskap om hva som er siste nytt i forskningen på feltet. Enkelte angir behov for svar på konkrete spørsmål, mens andre peker på senteret som rådgiver og samtalepartner eller: «noen å tenke sammen med». Invitasjoner til å holde forelesninger synes å gå begge veier, dessuten nevnes hjelp til sensur og bidrag til arbeid med fagplan for studiet. Noen av respondentene bemerker eksplisitt at de vurderer senteret som en likeverdig partner eller at de inngår i en relasjon preget av gjensidighet. Et konkret eksempel på dette får vi fra en som peker på at kontakter i praksisfeltet og innsikt i praksisutfordringer har vært gevinster lærerutdanningen har høstet fra samarbeidet med et av sentrene om kompetanseutvikling i skolen. Deltakelse i nasjonale satsninger synes viktigere for samarbeidet enn om respondenten arbeider ved senterets vertsinstitusjon eller ikke.

Hvorvidt et senter oppfattes å styrke lærerutdanningen synes altså langt på vei å være et spørsmål om lærerutdanningen er involvert i nasjonale satsinger eller ikke. Når dette er tilfellet, er også vurderingen av kompetanse, profesjonalitet og leveringsdyktighet ved sentrene svært positive. Det er få holdepunkter for at sentrene oppfattes å svekke lærerutdanningene, men enkelte kritiske røster har som nevnt, fremhevet et vanskelig konkurranseforhold til et dominerende senter. Andre har fremhevet det som viktig for lærerutdanningene å ivareta kontinuitet og bredde i fagkompetanse uavhengig av hva som til enhver tid måtte være etterspurt. Dermed kan en også si at enkelte innenfor lærerutdanningene markerer en forskjell og avstand til oppgavene og ansvaret sentrene skal ivareta.



# 1 Om evalueringen

## 1.1 Innledning

De nasjonale sentrene i opplæringen (heretter: de nasjonale sentrene) er opprettet for å bistå utdanningsmyndighetene i gjennomføringen av utdanningspolitikken og utviklingen av kvaliteten i opplæringen. Formålet med denne evalueringen er å gi et bilde av hvordan endringer i sentrenes mandat, oppdrag og ansvarsområde har påvirket organiseringen, driften og det faglige arbeidet i de nasjonale sentrene fra 2010 og frem til i dag. I denne rapporten ser vi også nærmere på i hvilken grad skole- og barnehagesektoren samt universitets- og høyskolesektoren (UH) bruker sentrene, og hvordan sentrenes tilbud av faglige ressurser vurderes av disse brukerne.

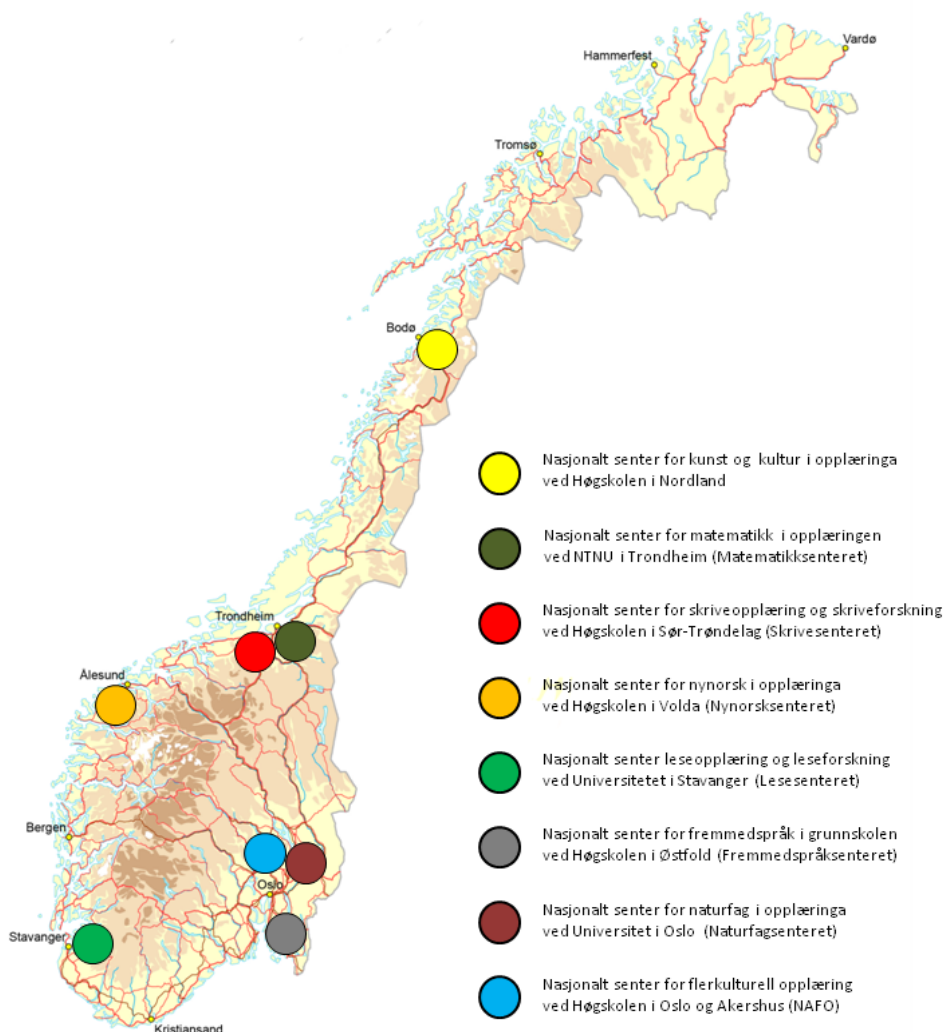
I dette kapittelet går vi kort gjennom bakgrunnen for evalueringen samt etableringen og utviklingen av de nasjonale sentrene. Vi redegjør for hovedtrekkene i sentrenes felles mandat fra 2010, og Utdanningsdirektoratets faglige styring av sentrene gjennom oppdragsbrev og styringsdialog. Her kommer vi også inn på prinsipielle utfordringer i styringen av sentrene knyttet til deres plassering ved UH-institusjoner. Dette munner ut i en beskrivelse av opplegget for evalueringen, inkludert det teoretiske perspektivet som vi har lagt til grunn for analysen. Ved hjelp av såkalt *agency*-teori vil vi videre i rapporten belyse og drøfte forholdet mellom sentrene, Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet og sentrenes vertsinstusjoner. Kapittelet avsluttes med en kort oversikt over den videre oppbygningen av rapporten.

### 1.1.1 Oversikt over de nasjonale sentrene som er gjenstand for evalueringen

De i alt ti nasjonale sentrene er plassert ved ulike universitets- og høyskoler. Evalueringen gjelder åtte av disse:

1. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo og Akershus
2. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen ved Høgskolen i Østfold
3. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen ved Universitetet i Nordland
4. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger
5. Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen ved Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim
6. Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved Universitetet i Oslo
7. Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa ved Høgskulen i Volda
8. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag

Disse åtte sentrene er ikke bare faglig, men også geografisk spredt, noe som fremgår av figur 1.1:



**Figur 1.1: Geografisk oversikt over de åtte nasjonale sentre i evalueringen. (Kart: Statens kartverk).**

### **1.1.2 Sentrenes formål, oppgaver og målgrupper**

De nasjonale sentrene er opprettet av Kunnskapsdepartementet for å realisere nasjonal utdanningspolitikk på bestemte fagområder. Sentrene har blitt opprettet på ulike tidspunkt for å ivareta særlige strategier, satsninger eller fagområder i opplæringa, og skal utgjøre kompetansemiljøer i sine spesifikke fagfelt. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* beskrives de nasjonale sentrene i kraft av sine hovedoppgaver og målgrupper. Her slås det fast at oppgavene skal være knyttet til realisering av de overordnede målene i opplæringa. I meldingen omtales sentrene som ulike i funksjon og kultur, men med felles oppgaver som omfatter faglig utvikling, formidling og støtte til kunnskapsbasert praksis. De fleste sentrene har i tillegg oppgaver knyttet til implementering av nasjonale strategier på utdanningsfeltet (ibid.: 85).



I meldingen redegjorde Kunnskapsdepartementet for sentrenes oppgaver i forbindelse med innføringen av læreplanen for Kunnskapsløftet:

- *Å holde seg oppdatert på forsknings- og utviklingsarbeid på sine fagområder og bruke forskningsbasert kunnskap i sin formidlingsvirksomhet.*
- *Å tilby gratis nettbaserte ressurser og verktøy på sine spesifikke fagfelt, i størst mulig grad tilknyttet kompetansemålene i læreplanen.*
- *Å veilede og drive kompetanseoppbygging for lærerutdanningsinstitusjonene og veilederkorpset.*
- *Å tilby et sett av etterutdanningstilbud som skolene kan benytte seg av, dels med statlig finansiering.*

(St.meld. nr. 31 (2007-08): 85)

Sentrenes mandater gir overordnede føringer for oppgavene og aktivitetene som sentrene skal bistå med. Da St.meld. nr. 31 (2007-08) ble avgitt, var sentrenes mandater ulike i ordlyd og innhold, og i meldingen ble det anbefalt en justering av mandatene. De nasjonale sentrene ble evaluert av Rambøll i tidsrommet 2008-2009. Rambølls rapport beskrev sentrenes mandater som vide, og pekte på at dette ga sentrene handlingsrom. Imidlertid vurderte rapporten de vide rammene som et mulig problem for Utdanningsdirektoratets styring, ikke minst fordi sentrene er forskjellige og prioriterer ulike oppgaver. Rambøll anbefalte at styringsdialogen burde fokusere resultater framfor aktiviteter, og at Utdanningsdirektoratet burde fortsette å utvikle samordningen og kommunikasjonene med sentrene.

Rapporten fra Rambøll (2009) dannet sammen med St.meld. nr. 31 (2007-08) bakgrunn for direktoratets gjennomgang og samordning av sentrenes mandater i 2010. Resultatet av denne samordningen av mandater er utgangspunktet for vår evaluering. Nåværende mandater er ensartet i beskrivelsene av alle sentrenes formål, oppgaver og målgrupper, mens enkelte formuleringer fremdeles er særlig tilpasset det enkelte senter. I teksten som er lik for alle sentrene, slås det fast at sentrene skal bidra i iverksettingen og gjennomføringen av den nasjonale utdanningspolitikken med målsetting om en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap. Virksomheten skal være i tråd med de overordnede målene i opplæringssektoren, og oppgavene er knyttet til implementering av læreplanverket, rammeplanen for barnehagene samt nasjonale satsninger i opplæringsfeltet. Sentrene gis et tydelig ansvar for å ta initiativ til fagdidaktisk og kvalitetsfremmende samarbeid med UH-sektoren. Sentrenes målgrupper defineres og avgrenses til lærere, skoleledere, barnehage- og skoleeiere og pedagogisk personale i barnehagen. Videre fastslår mandatet at sentrenes virksomhet skal være landsdekkende. Mandatet gir sentrene mulighet til å ta på seg eksternt finansiert virksomhet, herunder også forskning.

Ved mandatendringen i 2010 fikk alle sentrene ansvar for barnehagefeltet. Flere av sentrene, som for eksempel Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, hadde imidlertid hatt barnehageansatte som en av flere målgrupper for virksomheten også forut for dette. Det å involvere alle de nasjonale sentrene i implementering og oppfølging av rammeplan for barnehagene understreker en utvikling der barnehagen i økende grad innlemmes i det generelle opplæringsløpet (Lillejord 2011). Utvidelsen av sentrenes målgrupper og oppgaver til også å gjelde barnehagefeltet omtales særlig i Meld S 24 (2012-13) *Framtidens barnehage*. Her vises det til Stoltenberg II-regjeringens politiske plattform for perioden 2009-2013 (Soria Moria II), som slår fast at regjeringen gjennom utdanningssystemet vil legge til rette for tidlig innsats og livslang læring. Regjeringen vil med meldingen utvikle kvaliteten i barnehagetilbudet gjennom videreføring av et helhetlig syn på barn og læring, hvor de nasjonale sentrene skal bistå utdanningsmyndighetene. Et av flere formål med denne evalueringen er å belyse hvordan sentrene har tilpasset seg målgruppen barnehage samt mandatets pålegg om å bistå UH-sektoren etter mandatendringen.

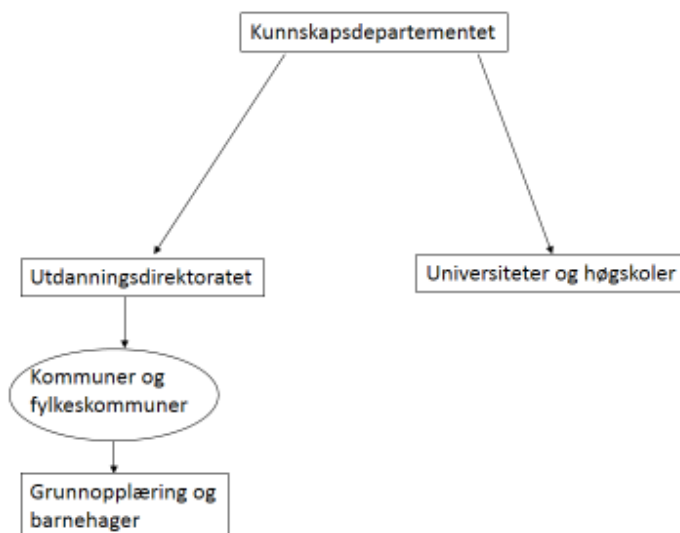
### **1.1.3 Styringen av de nasjonale sentrene**

Ansvar for den faglige styringen og oppfølgingen av de nasjonale sentrene er delegert fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet. Styringen av sentrene skjer gjennom årlige oppdragsbrev. Oppdragsbrevet som Utdanningsdirektoratet utformer til sentrene, er en videreformidling og konkretisering av oppgaver i implementeringen av utdanningspolitiske tiltak som direktoratet får fra Kunnskapsdepartementet. Tidligere var dette et mer generelt brev som fulgte overføringene av midler fra statsbudsjettet til sentrene, men direktoratet har over tid utviklet brevets oppbygning og formuleringer slik at det i dag inneholder en fellesdel og en senterespesifikk del. Oppdragsbrevet for 2012-2013, som vi har lagt til grunn for denne evalueringen, innledes derfor med en generell del om oppgaver, mål og resultatkrav. Det vises til regjeringens sektormål for grunnopplæringen og hovedmålene i barnehagepolitikken. Sentrene blir pålagt å rette innsatsen mot de prioriterte oppgavene og de sentrale målgruppene. Disse oppgavene var i tidsrommet 2012-2013 knyttet til tidlig innsats, språkutvikling og språkstimulering, grunnleggende ferdigheter og elevvurdering samt videregående opplæring og yrkesfaglige studieprogrammer. Brevet fastslår at sentrene skal samordne sine formidlingstiltak der dette er mulig.

Gjennom mandatet er sentrene pålagt å utarbeide årsplan og budsjett på grunnlag av oppdragsbrevet. Årsplan, budsjett samt årsrapport og regnskap skal godkjennes av Utdanningsdirektoratet. Det avholdes normalt styringsdialogmøter mellom Utdanningsdirektoratet og hvert senter to ganger i året, supplert av fellesmøter hvor representanter fra alle de nasjonale sentrene i opplæringen møter representanter fra Utdanningsdirektoratet.

Når vi skal forestå en evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen, er det her innledningsvis nødvendig å utdype selve konstruksjonen av disse sentrene i utdanningsforvaltningen. Opprettelse av nasjonale sentre hjemles i Lov om universiteter og høyskoler § 1-4: «Departementet kan i samråd med institusjonen legge driften av en nasjonal fellesoppgave til en bestemt institusjon, uten at institusjonens egne styringsorgan har ansvaret for den faglige virksomheten.» Dette innebærer at selv om sentrene er underlagt Utdanningsdirektoratets faglige styring og mottar midler fra direktoratet for å løse de oppgavene de er pålagt, er alle administrative spørsmål ved sentrene samtidig underlagt vertsinstitusjonen og vertsinstitusjonens reglement. Dette inkluderer ansettelser og arbeidskontrakter. Syv av de åtte sentrene som er gjenstand for denne evalueringen, betaler også et såkalt dekningsbidrag til vertsinstitusjonene fra overføringene de får fra direktoratet. Økonomiforvaltningen i sentrene er inkorporert i vertsinstitusjonens økonomisystem. Disse forholdene, stadfestet gjennom samarbeidsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og vertsinstitusjonene i UH-sektoren, legger i praksis begrensninger på hva og hvordan Utdanningsdirektoratet kan styre virksomheten i de nasjonale sentrene.

De nasjonale sentrene er tildelt en rolle i kvalitetsutviklingen innenfor grunnopplæring og barnehager etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Den faglige styringen av grunnopplæring og barnehager går fra Kunnskapsdepartementet via direktoratet til eierne. Institusjonene i UH-sektoren styres også av Kunnskapsdepartementet, men uten Utdanningsdirektoratet som mellomledd. UH-sektoren er kjennetegnet ved at institusjonene har stor grad av autonomi. Dette er illustrert i figur 1.2 nedenfor.



**Figur 1.2: Forenklet styringsmodell over grunnopplæringen vs. UH-sektoren**

Sentrene, som ikke er tegnet inn i figur 1.2, befinner seg i krysningspunktet mellom forvaltningen av grunnopplæring og barnehager på den ene siden og forvaltningen av institusjonene i UH-sektoren på den andre. Denne modellen illustrerer mulige dilemma som vil ligge til grunn for mange av våre analyser i dette prosjektet.

Den direkte styringen av sentrene skjer gjennom mandat og oppdragsbrev fra Utdanningsdirektoratet. Sentrene har også mulighet til å ta på seg oppdrag for andre deler av statsforvaltningen eller eksterne oppdragsgivere. I tilfeller hvor statsforvaltningen er oppdragsgiver, skal oppdraget og midlene formidles sentrene gjennom Utdanningsdirektoratet. I den delen av senterets virksomhet som eventuelt ikke berøres av oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet, kan senteret ha kontakt med andre aktører og oppdragsgivere. Formene for og omfanget for eventuelle oppdrag fra andre aktører kan på den ene siden bidra til å styrke sentrenes virksomhet, men kan også innebære en utfordring for styringen.

## 1.2 Evalueringens utforming

Rapporten besvarer et sett av problemstillinger utformet av Utdanningsdirektoratet i 2013. Det opprinnelige evalueringoppdraget ble i 2014 utvidet med et tilleggsoppdrag for ytterligere undersøkelser av de nasjonale sentrenes samarbeid med institusjoner i UH-sektoren og denne sektorens bruk av ressursene som sentrene kan tilby.

Følgende seks problemstillinger er sentrale i det opprinnelige evalueringoppdraget for denne rapporten:

1. Hvordan har sentrene tilpasset seg nytt mandat og nye oppgaver siden mandatrevisjonen i 2010?
2. Hvordan har sentrene tilpasset seg nye målgrupper og ansvarsområder siden mandatrevisjonen i 2010?
3. I hvilken grad når sentrene målene slik de er skissert i mandat, oppdragsbrev og årsplaner?

4. Bidrar den faglige styringsdialogen mellom Utdanningsdirektoratet og sentrene til måloppnåelse?
5. I hvilken grad når sentrene ut til sine målgrupper i sektorene?
6. I hvilken grad opplever brukerne at tilbudene er relevante?

Disse problemstillingene kan deles i to kategorier. Den første delen av evalueringen (problemstilling 1-4) etterspør en analyse av organisering og prosess, mens oppdragets andre del (problemstilling 5 og 6) oppfatter vi som en evaluering i lys av brukernes behov. De to delene belyses av til dels ulike datakilder, som vi gjør rede for senere i dette kapittelet.

Disse tilnærmingene henger også nært sammen. For eksempel kan spørsmålet om hvordan sentrene har tilpasset seg nytt mandat og målgrupper, besvares med hvordan de betjener brukerne. Inndelingen mellom problemstillingene kan likevel være hensiktsmessig som et ledd i å operasjonalisere evalueringsoppdraget. Hver av delene omfatter flere elementer. Det operasjonaliserte formålet med evalueringen samt de ulike elementene som inngår i problemstillingene, illustreres i figur 1.3.



**Figur 1.3: Oversikt over hoveddeler av evalueringen samt elementer som inngår i hver av delene.**

Utvidelsen av evalueringsoppdraget i 2014 gjaldt UH-sektorens erfaring med og bruk av sentrenes tilbud. Empirisk har tilleggsoppdraget også bidratt til å belyse vertskapsinstitusjonenes styring av sentrene, samt sentrenes faktiske samarbeid med vertsinstitusjonen. Med tilleggsoppdraget formulerte Utdanningsdirektoratet nye problemstillinger knyttet til det forhold at sentrene har oppgaver og aktiviteter som retter seg mot lærerutdanningene og direkte mot barnehagesektoren og grunnopplæringen. Slik har vi i denne rapporten også undersøkt dualiteten i de nasjonale sentrenes organisering og arbeid i de to utdanningspolitiske sektorene representert ved henholdsvis grunnopplæringen/barnehagene på den ene siden og UH-sektoren på den andre siden. Tilleggsoppdraget seks hovedspørsmål har nedenfor fått løpenummer slik at de følger de opprinnelige forskningsspørsmålene fra evalueringen:

1. Hvilke oppgaver utfører sentrene rettet mot henholdsvis UH (lærerutdanningene) og grunnopplæringen og barnehagen i dag, og hvordan samsvarer dette med mandatene?

2. I hvilken grad bidrar sentrene til å styrke, eventuelt svekke lærerutdanningenes evne til å utføre tilsvarende oppgaver som det sentrene tilbyr (eks. kompetanseheving, FoU, læringsressurser)?
3. Er senterets aktiviteter komplementære eller i et konkurranseforhold til lærerutdanningene eller andre aktører (f.eks. forlagsbransjen)?
4. Hva gjør sentrene av FoU-aktiviteter, og hvordan omtaler sentrene selv disse aktivitetene?
5. I hvilken grad skapes positive synergier ved at senteret har UH, barnehagesektoren og grunnopplæringen som målgrupper?
6. I hvilken grad gir sentrenes tilknytning til en vertskapsinstitusjon i UH-sektoren merverdi for sentrenes (og eventuelt UH-sektorens) måloppnåelse?

Spørsmålene fra hovedoppdraget er empirisk dekket i kapittel 3, 4 og 5 i denne rapporten. Spørsmålene fra tilleggsoppdraget dekkes empirisk av kapittel 2, 4 og 6. Alle disse kapitlene gir også anslag til analyse av de enkelte problemstillingene i både hoved- og tilleggsoppdraget, som sammenfattes og videreutvikles under ett i rapportens avslutningskapittel.

## 1.3 Perspektiver, data og metode

I det følgende beskrives evalueringens teoretiske perspektiver samt de ulike datakildene og metodiske tilnærminger som inngår i evalueringen.

### 1.3.1 Perspektiver på organisering, styring og prosesser

I politisk analyse fikk bruken av *governance*-begrepet særlig utbredelse i løpet av 1990-tallet. Her betegner governance nye former for samfunnsstyring der det statlige maktapparatet («government») samarbeider med ulike ikke-statlige aktører om oppgaver som forblir det offentliges ansvar, men som drives og utvikles gjennom en form for *kollektiv handling etter strukturerte betingelser* (Kittananan 2006; Erkkilä 2007). Samarbeidet legger til grunn at statens ansvar stadig øker i omfang så vel som i kompleksitet, slik at det blir nødvendig og ønskelig for staten å søke samarbeid med partnere som besitter ekspertise og kapasitet for implementering, samt nærhet til feltet eller til målgruppene for politikken. I denne evalueringen fremtrer governance gjennom beskrivelsen av at utdanningsmyndighetene har fått større ansvar for utviklingen av kvaliteten i grunnopplæringen, som har resultert i at Kunnskapsdepartementet har inngått samarbeid med UH-institusjoner gjennom opprettelsen av de nasjonale sentrene. Ved disse institusjonene finnes ekspertise i tilknytning til miljøer for lærerutdanning og barnehagelærerutdanning, som forventes å kunne bidra til å forbinde kunnskap om praksisfeltet i skole- og barnehagesektoren med kunnskap og ny forskning på relevante fagområder.

De nasjonale sentrene som har blitt etablert i tilknytning til disse UH-institusjonene, er underlagt statlig styring, men de skal samtidig forholde seg administrativt til den akademiske vertsinstitusjonen som ikke er underlagt det samme styringsregimet. Denne governance-løsningen reiser derfor et åpenbart spørsmål om hvordan nasjonale sentre som med en bestemt hensikt er lagt til institusjoner i UH-sektoren, kan styres av Utdanningsdirektoratet på en måte som sikrer at resultatene av sentrenes aktivitet er i tråd med statlige målsettinger og direktiver. Spørsmålet synliggjør et mulig paradoks i avveining mellom sentrenes behov for tilhørighet i et fagmiljø og statsadministrasjonens behov for kontroll, noe som gjenspeiles i generelle begrunnelser for at staten velger samarbeid med andre aktører. Her er eksempler på slike begrunnelser gjengitt fra en tverrnasjonal studie gjennomført av Pollitt et al. (2004: 20):

- Ønske om å la implementering løses uten for sterk grad av politisk innblanding
- Styrke politisk og administrativ styringskapasitet ved å la oppgaver løses av separate organisasjoner som har klare målsettinger for arbeidet
- Minske avstanden mellom myndigheter og målgruppene for tjenestene

- Styrke faglig ekspertise i implementering av oppgaver
- Øke fleksibiliteten i implementering av oppgaver
- Styrke muligheten for samarbeid mellom ulike offentlige aktører

Med disse ulike begrunnelsene for å delegere statlige oppgaver illustrerer Pollitt et al. (2004) at en organisasjon som et nasjonalt senter kan ha blitt opprettet med flere motiver for øye, og at disse motivene kan stå i et innbyrdes spenningsforhold. Eksempler på slike spenninger mellom begrunnelsene fra listen over er potensielle motsetninger mellom det å løse oppgaver uten for sterk grad av politisk innblanding og samtidig styrke politisk og administrativ styringskapasitet, eller å styrke slik kapasitet og samtidig benytte faglig ekspertise i implementeringen. En viktig bakgrunnsvariabel ved de nasjonale sentrene som inngår i denne evalueringen, er at de ble opprettet for å arbeide med ulike politiske satsninger eller strategier på forskjellige tidspunkt og under ulike regjeringer. Derfor kan vi også se for oss at motivene for å opprette de ulike sentrene, har vært forskjellige. På denne bakgrunnen er det naturlig at oppdragsgiver har gjort fellesmandatet fra 2010 til utgangspunkt for denne evalueringen, for at evalueringen kan avdekke hvorvidt mandatet har gjort sentrenes praksis og organisasjonskultur mer ensartet og dermed egnet for videre utvikling av felles, faglig styring fra Utdanningsdirektoratet.

Governance-løsninger må utfylles av governance-mekanismer, som kan beskrives og analyseres ved hjelp av såkalt *agency*-teori. *Agency* betegner her det å få en oppgave utført ved stedfortreder. Dette teorifeltet favner bredt i studier av offentlige organisasjoner, styrket ved utviklingen og utbredelsen av modeller for såkalt ny offentlig styring (NOS) i forvaltningen. Begrepet er oversatt fra det anglo-amerikanske New Public Management som styringstrend i kjølvannet av internasjonale økonomiske nedgangstider og påfølgende behov for omstrukturering av offentlig virksomhet på 1970- og 80-tallet (Johnsen 2011). NOS omfatter i dag en rekke modeller og tiltak for delegering av offentlig ansvar og oppgaver fulgt av informasjons-, rapporterings- og kontrollmekanismer mellom sentrale forvaltningsorganisasjoner og underliggende etater, organisasjoner eller virksomheter (*agents*). Felles for disse modellene er imidlertid at utføreren eller oppdragstakeren får delegert ansvar og oppgaver fra en offentlig oppdragsgiver, der økt handlingsrom i oppgaveløsningen motsvares av et krav om å kunne vise til resultater av arbeidet. Dette skaper imidlertid et kontrollbehov hos oppdragsgiveren, som må forsikre seg om at oppdragstaker gjør det som han er pålagt.

I *agency*-teori beskrives dette forholdet som opphav til et mulig *agentproblem*. Agentproblemet er kjernen i dette teorifeltet, som tar sikte på å kartlegge, forebygge og løse situasjoner der utføreren og oppdragsgiveren kan ha forskjellige målsettinger med aktiviteten, og hvor utføreren kan vri innholdet i oppdraget til sin egen fordel og bort fra myndighetenes opprinnelige intensjon. Dette er årsaken til at oppdragsgiveren ser seg nødt til å øke innsatsen for å skaffe seg informasjon om hva oppdragstakeren faktisk gjør. Konsekvensen kan være at rapporteringskrav enten blir så overveldende at utføreren ikke rekker å gjøre det han er pålagt gjennom oppdraget, eller også at rapporteringen blir rettet mot indikatorer som riktignok lar seg måle og kontrollere, men som samtidig vrir oppmerksomheten bort fra de opprinnelige målsettingene med aktiviteten (Eisenhardt 1989a; van Thiel & Leeuw 2002). Idealet i dette teorifeltet er derfor å minimere agentproblemet ved å skape balanse mellom oppdragsgivers og oppdragstakers målsettinger, slik at de trekker i samme retning og behovet for kontroll av de faktiske prosessene og resultatene minimeres.

*Agency*-teori har siden 1970-tallet vært benyttet i et svært bredt og tverrfaglig felt i analyser av økonomisk, politisk og organisatorisk samhandling (Eisenhardt 1989a). Pollitt et al. (2004) viser hvordan teoriene i dette feltet kan deles inn i tre hovedgrupper når de beskriver problemene og de mulige løsningene i styringen av *agents*, heretter omtalt som oppdragstakere eller utførere. En sentral hovedgruppe av teorier er økonomisk prinsipal-agent-teori, som ved hjelp av modeller med tilhørende forutsetninger og beregninger vektlegger kontrakten som regulerer forholdet mellom samarbeidspartnerne. Denne kontrakten kan være resultatbasert, som beskrevet i form av modeller for ny offentlig styring tidligere i dette kapitlet, eller den kan øve direkte kontroll med

utførerens atferd. I det siste tilfellet nærmer maktforholdet mellom partene seg en klassisk byråkratimodell, som beskrevet hos Weber (Aghios & Tirole 1997).

Det andre fagfeltet som har beskjeftiget seg med *agency*-teori er de tradisjonelle samfunnsvitenskapene, forstått som empiriske studier av virksomheten i statsadministrasjon og tilhørende eller tilknyttede organisasjoner. Ifølge Pollitt et al. (2004) viser disse studiene at det vanskelig lar seg gjøre å generalisere erfaringer om ansvarsdeling og oppgaveløsning mellom aktører i offentlig forvaltning, ettersom en rekke særskilte variabler vil kjennetegne og påvirke hvert enkelt tilfelle av samarbeid. Eksempler på slike variabler vil være den historiske og politiske konteksten for opprettelse av samarbeidet, organisasjonskultur, kjennetegn ved ledelse og oppgaver som skal løses. Til tross for mangelen på generaliserbar kunnskap i dette fagfeltet viser Pollitt et al. (2004) til at slike studier har resultert i mange eksempler på nyttige og kunnskapsgenererende fremgangsmåter for å undersøke og forstå hva som skjer i slike strukturer. Vi skal straks komme tilbake til hvordan slike studier kan legges opp. Til sist nevner Pollitt et al. (2004) sosialkonstruktivismen som det siste fagfeltet som har beskjeftiget seg med spørsmål om statlig styring forstått som *agency*. Dette feltet har språk og tekst som sitt hovedmateriale, og problematiserer derfor oppfatninger om hva forvaltning, politikk, aktører, oppgaver og resultater kan sies å være. Til vårt formål er ikke dette noen fruktbar innfallsvinkel i evalueringen, da vi må forutsette at disse størrelsene oppfattes nogen lunde likt av de nasjonale utdanningsmyndighetene og de nasjonale sentrene. Likevel har vi tatt med referansen til dette teorifeltet, fordi det gir grunnlag for å stille spørsmål om hva som faktisk er *gode resultater* av et oppdrag. Mulige flertydigheter i tolkningene av dette peker her tilbake på det såkalte agentproblemet som vi har nevnt over: har oppdragsgiver og oppdragstaker samme mål med oppgaven som skal løses, og hva betyr dette for hvorvidt partene mener resultatet av oppgaven er verdifullt for å styrke kvaliteten i opplæringen?

Pollitt et al. (2004) tar selv til orde for å legge den tradisjonelle samfunnsvitenskapelige tilnærmingen til grunn, det vil si foreta empiriske studier av organisasjonene eller strukturene som inngår i samarbeidet om offentlige oppgaver. Oversatt til mandatet for denne evalueringen skjer dette ved at vi gjennom fremstilling av innsamlede data beskriver oppgavene og hvordan sentrene løser disse, trekk ved organisasjonskulturen og styringen av sentrene sett både fra sentrenes og Utdanningsdirektoratets side. Tolkningen av disse dataene kan vi supplere med kunnskap om sentrenes ulikhet i historikk, størrelse, i hvilken grad de trekkes med i nasjonale satsninger og i hvilken grad de er engasjert i oppgaver og arbeidsfelt som kommer i tillegg til Kunnskapsdepartementets mandat og Utdanningsdirektoratets faglige styring.

Med hensyn til oppgaver som staten ber om hjelp til å løse, kan disse ifølge bidrag til *agency*-teorifeltet kategoriseres ved hjelp av begrepene *programmability* og *measurability*. Det første viser til i hvilken grad oppdragstakers innsats kan spesifiseres på forhånd, noe som avgjør hvor enkelt det er å kontrollere hvordan oppgavene blir utført. Det andre viser til i hvilken grad resultatet av innsatsen lar seg måle, det vil si hvor enkelt det er å rapportere fra aktivitetene. Svar på dette vil påvirkes av at det kan ta lang tid å se faktiske resultater av innsatsen, eller at slike resultater rett og slett vanskelig lar seg dokumentere, fordi de viser til en tilstand snarere enn et produkt – såkalt «soft outcomes» (Eisenhardt 1989a). Her får også de politiske målsettingene for oppdragene betydning for eventuell resultatmåling. Politiske målsettinger er sjelden kvantifiserbare, de er ikke nødvendigvis entydige og kan i tillegg være motstridende. Slik kan det være krevende å avgjøre hvilke målsettinger som er de viktigste, og for hvem dette er viktigst, skriver van Thiel & Leeuw (2002). Disse forfatterne anbefaler derfor at resultatmålene skal gjenspeile kvalitet og reliabilitet i anvendelse fremfor kvantifiserbare data.

Ledelse i forholdet mellom oppdragsgiver og oppdragstaker kan beskrives ved hjelp av begrepene autoritet og autonomi. Begge begreper impliserer at relasjonen mellom partene er preget av makt, men bidrar til å nyansere hvordan makten er fordelt og under hvilke betingelser makten utøves. Aghion & Philippe (1997) definerer autoritet som makt til å ta avgjørelser som påvirker andre parter

i relasjonen, men skiller i dette mellom formell og reell autoritet. Den formelle autoriteten vil være nedfelt for eksempel i en skriftlig kontrakt eller avtale mellom partene. Delegasjon av ansvar og oppgaver, som beskrevet ved ny offentlig styring tidligere i dette kapittelet, innebærer overføring av formell autoritet fra oppdragsgiver til oppdragstaker. Dette kan styrke oppdragstakers interesse, initiativ og engasjement i å løse oppgavene, og kan derfor i prinsippet bidra til å minimere et eventuelt agentproblem der partene har divergerende målsettinger. Imidlertid kan en slik overføring av formell autoritet også øke oppdragsgivers behov for kontroll.

I denne relasjonen utfylles imidlertid den formelle autoriteten av reell autoritet. Aghion & Philippe (1997) illustrerer dette ved å vise til hvordan en oppdragsgiver med formell autoritet kan avstå fra å bruke denne autoriteten, fordi det er oppdragsgiver som sitter på nødvendig informasjon og kunnskap om hvordan oppgaven best skal løses. I dette tilfellet er det oppdragstakeren som har reell autoritet eller makt over utfallet av saken. Dette styrkes ved at mange organisasjoner som løser offentlige oppdrag, inkludert de nasjonale sentrene, befinner seg i en slags monopolsituasjon. Oppdragsgiver kan ikke innhente informasjon fra andre kilder som verifiserer rapportene, eller gi oppdragene til andre uten at det samtidig inntreffer høye kostnader. Det er følgelig ingen reelle sanksjoner som kan iverksettes mot oppdragstaker (van Thiel & Leeuw 2002).

Det kan imidlertid også skje, skriver van Thiel & Leeuw (2002), at oppdragsgiver gir fra seg reell autoritet til oppdragstakeren med hensikt. Årsaken kan være rent politisk, begrunnet med at ulike interesser i samarbeidet krever innflytelse, eller ganske enkelt for å legge bedre til rette for at oppdragstaker kan løse oppgavene sine på mest mulig effektiv måte. Dette illustrerer, skriver van Thiel & Leeuw (2002: 275), at mulige hensyn i implementering av politiske hensikter ikke alltid vil være noen nøytral størrelse, og kan videre være gjenstand for konflikt.

Ved en analyse av betingelsene for formell og reell autoritet i relasjonen mellom nasjonale utdanningsmyndigheter og de nasjonale sentrene i opplæringen, vil vi drøfte sentrenes grad av autonomi eller selvstendighet fra oppdragsgiver (Pollitt et al. 2004). En beskrivelse av slik autonomi er interessant for å kunne drøfte hvorvidt det eksisterer et agentproblem i relasjonen mellom sentrene og Utdanningsdirektoratet. I vår analyse vil vi operasjonalisere agentproblemet på følgende måte: Har de statlige utdanningsmyndighetene og de nasjonale sentrene den samme forståelsen av sentrenes rolle og hva som skal være styrende for aktiviteten i sentrene? Hvis disse forståelsene er sammenfallende hos partene, kan styringen av sentrene i stor grad baseres på tillit. Oppdragsgivers kontrollbehov vil i tilfelle være minimale, fordi partene har samme forståelse av roller, av oppdraget og felles interesse i at målsettingene blir oppfylt. Hvis partene i samarbeidet derimot kan sies å ha divergerende oppfatninger av hva som er hensikten med og verdien av samarbeidet, hva innebærer dette for relasjonen mellom utdanningsmyndighetene og sentrene med tanke på videre samordning av sentrenes oppgaver, felles styring og behovet for kontroll? Svarene her vil blant annet bero på hvordan maktrelasjonen mellom de statlige utdanningsmyndighetene og de nasjonale sentrene kan beskrives med henblikk på formell og reell autoritet og grad av autonomi.

Den statlige styringen av sentrene er dels hierarkisk, med krav til rapportering og vurdering av styringsinformasjon og ansvarliggjøring av sentrene i henhold til oppdragsbrev og resultatmål. På den annen side får sentrene selv gjennom dialogbaserte kontakt- og styringsformer være med og påvirke statens bestillinger av hvilke resultater de skal levere. Her blir styringen mer forhandlings- og nettverkspreget (Jakobsen 2010). Governance-begrepet favner begge disse aspektene ved utformingen og utøvelsen av den statlige politikken, der aktørene noen ganger opptrer som jevnbyrdige i forhandlinger, andre ganger som nivåer i et hierarki. Governance-mekanismer beskrevet ved hjelp av *agency*-teori bidrar til å belyse og forklare hvilke betingelser som legger til rette for samarbeid mellom likeverdige partnere, og hvilke betingelser som fordrer maktutøvelse i form av oppdragsgivers kontroll med oppdragstaker.



### **1.3.2 Sentrenes kontakt med målgruppene**

Mandatet for de nasjonale sentrene fra 2010 sier dette om sentrenes målgrupper eller sentrale brukere:

*Lærere, skoleledere, barnehage- og skoleeiere og pedagogisk personale i barnehagene er de sentrale målgruppene for virksomheten. Senteret skal bistå UH-sektoren/lærerutdanningsinstitusjonene i arbeidet med satsinger på kompetanseutvikling.*

Vi oppfatter dette som at barnehager og grunnskoleopplæring som er sentrenes primære målgrupper, mens UH-sektoren/lærerutdanningene kan betraktes som mer sekundære målgrupper. Dette er et viktig utgangspunkt for evalueringen.

Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen* (side 85) knytter de nasjonale sentrene til innføringen av Kunnskapsløftet. Sentrene har som formål å gi skolesektoren støtte og veiledning til å oppfylle målene i Kunnskapsløftet. Sentrene skal være oppdatert på forsknings- og utviklingsarbeid og basere sin virksomhet på forskningsbasert kunnskap, tilby gratis nettbaserte ressurser, drive kompetanseoppbygging for lærerutdanningene og veilederkorpset, og tilby etterutdanningstilbud for skolene. Bruk av eksisterende og nye datakilder for å belyse bruk og tilfredshet med de nasjonale sentrene blant brukere i skolesektor og barnehagesektor utdypes i avsnittene nedenfor.

### **1.3.3 Data og metode**

Vår undersøkelse er anlagt som et multippelt casestudium, kombinert med datainnhenting og analyse som skal svare på konkrete problemstillinger som gjelder alle de nasjonale sentrene sett under ett.

Kjennetegn ved casestudiet som metode er vektlegging av det enkeltstående tilfellet, og undersøkelsen består derfor av et forholdsvis lavt antall enheter. Videre legger casestudiet til rette for å gjennomføre en empirisk undersøkelse der konteksten får betydning for analysen, slik at det er nødvendig å benytte seg av mange ulike informasjonskilder for å få oversikt og økt forståelse av fenomenet (Andersen 1997: 8; Yin 1989: 23). Våre hovedcase er de åtte nasjonale sentrene som er gjenstand for denne evalueringen. I tillegg har vi valgt å behandle Utdanningsdirektoratets styring av de nasjonale sentrene som et eget case. Her er alle case gitt eller utvalgt av oppdragsgiver på forhånd.

En sammenligning mellom flere case kalles i litteraturen for et multippelt casestudium. Dette legger til rette for bruk av komparasjon som metode. Casestudiet betegnes som en *induktiv* metode, noe som innebærer at forskeren med utgangspunkt i enkelte iakttagelser forsøker å arbeide seg fram til mer generelle forestillinger om et fenomen. Dette kan sammenlignes med at forskeren arbeider seg nedover og opp gjennom datamaterialet på veien mot konklusjoner. Prosessen kan også beskrives som at forskeren legger lag på lag av informasjon etter hvert som casestudiet skrider frem, slik at analyse og datainnsamling skjer delvis parallelt og at tidlig analyse og forskerens refleksjoner om funn påvirker den videre datainnsamlingen. Casestudiet kjennetegnes derfor ved et sterkt fortolkende element (Andersen 1990: 161; Andersen 1997: 127; Hellevik 1993: 74). Vårt tolkningsarbeid har foregått langs to hovedlinjer, nemlig «within-case analysis» og sammenligning via «between-case analysis» (Eisenhardt 1989b).

Den første delen av datainnsamlingen har dreid seg om å kartlegge styringen av de nasjonale sentrene fra Utdanningsdirektoratets side, gjennom lesing av mandat, oppdragsbrev og andre relevante dokumenter som danner grunnlag for evalueringen. Dette er hva vi kan kalle et eksplorativt element i vår analyse, som utfylles av informantintervjuer i Utdanningsdirektoratet. Vi har også vært til stede på tre styringsdialogmøter mellom Utdanningsdirektoratet og like mange nasjonale sentre, samt ett senterledermøte der representanter for ledelsen ved alle sentrene møtte representanter fra flere avdelinger i Utdanningsdirektoratet. Likeledes har vi ved besøk på sentrene

forsøkt å danne oss et bilde av hvert enkelt senters organisering og oppgaver, utfylt av informasjon fra sentrenes nettsider, dokumenter og intervju med senterledelsen. I denne fasen må ulike data systematiseres og ordnes i en beskrivelse av hvert enkelt case, en «within-case analysis» som forberedelse til senere sammenligning mellom de åtte ulike sentrene. Under denne prosessen noterte vi hovedpunkter fra intervjuene ved hvert enkelt senter. Dette kan beskrives som å finne frem til «kjernevariabler», det vil si hovedtema og problemstillinger som synes å være sentrale for forståelsen av datamaterialet på tvers av de ulike case (Andersen 1997: 70).

Etter hvert som prosessen går videre til beskrivelser og sammenfatninger av nye case, har det naturlig utviklet seg sammenligninger mellom disse og case som vi allerede har systematisert. Her beveger vi oss over i en «between-case analysis», der kjernevariablene fra den første delen av analysen blir brukt i søk for «cross-case patterns» (Eisenhardt 1989b: 533). I denne fasen er det likheter og forskjeller mellom sentrene som er hovedinteressen. Teknikken skal få forskeren til å gå videre fra førsteinntrykket og se data fra nye synsvinkler i en mer problemorientert analyse som søker etter mulige forklaringer på forekomsten av variasjoner.

### **Kvalitativ datainnsamling og analyse**

I den kvalitative datainnsamlingen gjør vi bruk av dokumenter, observasjoner og intervjuer. Dokumentene omfatter sentrenes mandat og oppdragsbrev og årsrapporter utfylt av diverse oversikter og sammenfatninger om sentrenes oppgaver i tilknytning til nasjonale satsninger i utdanningspolitikken. Vi har videre tatt imot og lest dokumenter og annet materiell som vi har fått tilsendt både fra Utdanningsdirektoratets side og fra senternivå, og vi har studert sentrenes nettsider. Som tidligere nevnt har vi som forskere vært til stede som observatører ved til sammen fire møter mellom nasjonale sentre og Utdanningsdirektoratet. Mens vi deltok som observatører på første del av møtet som var felles for alle senterlederne, fikk vi bruke andre del av møtet til plenumsdialog med disse lederne uten at representantene fra Utdanningsdirektoratet var til stede. Dette ga oss mulighet til å stille senterlederne spørsmål med relevans for evalueringen, og senterlederne kunne på sin side stille spørsmål og fremheve tema for evalueringen. Dialogen fikk form som et slags gruppeintervju med mange deltakere, og fungerte som en introduksjon til de senere besøkene på senteret.

Hovedvekten av det kvalitative datamaterialet består av intervjuer. Tidlig i datainnsamlingen har vi foretatt to intervjuer i Utdanningsdirektoratet med til sammen fire personer, to av dem fra ledelsesnivå. Intervjuene har først og fremst hatt eksplorativt formål (Lynggård 2012), det vil si at de ble foretatt for at vi som forskere skulle få best mulig bakgrunn for å forstå dokumentene som ligger til grunn for analysen og hvordan styringen av de nasjonale sentrene foregår. Hoveddelen av datamaterialet består av intervjuer med senterledere og ansatte ved de åtte nasjonale sentrene som omfattes av denne evalueringen. Det var senteret selv som fikk avgjøre hvem og hvor mange av de ansatte som ble intervjuet. Senterlederne ble intervjuet på nytt over telefon i forbindelse med tilleggsoppdraget til evalueringen høsten 2014.

Til grunn for intervjuene ligger såkalte intervjuguider, som er en samling spørsmål basert på de overordnede forskningsspørsmålene bestemt av oppdragsgivers kunnskapsinteresse. I intervjusituasjonen erfarte vi imidlertid tidlig at guiden ble for omfattende, og vi konsentrerte hovedspørsmålene i intervjuet om tre såkalte noder eller tema som deretter kunne utdypes gjennom samtale. De tre nodene var i) styring og ledelse, ii) målgrupper og erfaringer med brukerne av sentrene samt spørsmål om iii) sentrenes bidrag til kvalitet i opplæringen.

Faglig ansvarlige ved lærerutdanninger ble intervjuet på telefon i tillegg til en mer omfattende spørreundersøkelse som beskrives nedenfor. Få personer er telefonintervjuet på denne måten, men de er valgt strategisk: en fagperson tilknyttet vertsinstusjonen for et stort nasjonale senter, hvor personen har lignende eller tilgrensende faglig kompetanse som senteret, samt en person med samme kompetanse tilknyttet en annen instusjon. Vi har intervjuet to par om to ulike sentre på denne måten. Spørsmålene handlet i hovedsak om kjennskap til og involvering i nasjonale

satsninger, og dessuten om forutsetninger og hindringer for at de nasjonale sentrene kan være til støtte for arbeidet som gjøres i lærerutdanningene.

Som del av analysen av sentrenes organisering og styringsprosesser har vi i denne rapportens kapittel 2 gitt en beskrivelse og vurdering av arbeidet i hvert senter foretatt etter samme mal, syntetisert ved hjelp av en sammenligning mellom samtlige åtte sentre.

### **Kvantitativ datainnsamling**

Sentrenes nytteverdi for brukerne er en viktig del av sentrenes måloppnåelse. Brukernes kontakt med hvert av de nasjonale sentrene er kartlagt gjennom til sammen tre spørreundersøkelser til sentrenes sentrale brukergrupper: 1) skolesektoren, 2) barnehagesektoren og 3) UH-sektoren.

**Skolesektorens** kontakt med og bruk av de nasjonale sentrenes tjenester er for det første kartlagt gjennom data fra to undersøkelser gjennomført våren 2012 og våren 2014. Kartleggingen er samlet gjennom Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser til skolesektoren, som gjennomføres hvert halvår (også kalt «Spørringene»). Undersøkelsene er rettet mot skoleledere og skoleeiere, og omfatter både grunnskoler og videregående skoler. Informasjon om skolesektorens kontakt med og bruk av de nasjonale sentrenes tjenester, ble altså første gang samlet inn våren 2012. Resultatene er tidligere presentert i rapporter fra de to undersøkelsene (for mer om utvalg og gjennomføring av datainnsamling, se Vibe 2012, Vibe og Lødding 2014). De to undersøkelsene gir et godt bilde av i hvor stor grad og til hvilke formål brukere i skolesektoren anvender sentrene, samt hvor tilfredse de er med sentrenes tjenester. Undersøkelsen i 2012 ble gjennomført relativt kort tid etter det nye mandatet. Med gjentakelse av spørsmålene to år senere gir dette muligheter til å se hvilke endringer som har skjedd i løpet av to år. Det er også gjennomført kvalitative intervjuer med skoleledere på barnetrinn, ungdomstrinn og videregående trinn. Utvalgsriterier var i tillegg skolens geografiske plassering i forhold til sentrene. Resultatene er presentert i kapittel 4.

**Barnehagesektorens** kontakt med og bruk av de nasjonale sentrenes tjenester er kartlagt for første gang som del av denne evalueringen. Undersøkelsen ble gjennomført mai-juni 2014 rettet til et representativt utvalg bestående av 2000 kommunale og privateide barnehager i hele landet. Kontaktinformasjon ble innhentet fra Pedlex. TNS Gallup har stått for datainnsamlingen, som har skjedd elektronisk. Utforming av spørsmål, informasjonsbrev, og annet skriftlig materiell er gjort av NIFU. Undersøkelsen ble grundig pilotert blant et utvalg barnehagestyrere i forkant for å sikre undersøkelsens validitet og relevans.

Etter fjerning av duplikater og barnehager uten epostadresser, satt vi igjen med et bruttoutvalg på 1823 barnehager. Av disse svarte barnehagestyrere i 457 barnehager, noe som utgjør en svarprosent på 25. Undersøkelsen ble sendt ut i begynnelsen av mai og avsluttet i slutten av juni 2014. I løpet av denne tiden ble det sendt ut påminnelser tre ganger. Siste påminnelse hadde nesten ingen effekt, og økte kun antall besvarte skjema med om lag 30. Det kan være ulike grunner til at relativt få barnehagestyrere valgte å besvare undersøkelsen. Det kan være at tidspunktet på året, i forkant av sommerferien, har hatt negativ betydning for barnehagenes deltakelse. Tidspunkt for gjennomføring av undersøkelsen var imidlertid ikke et tema som kom opp som problematisk i piloteringen av undersøkelsen. Vi kan heller ikke se bort fra at den lave svarprosenten har sammenheng med barnehagenes begrensede bruk av de nasjonale sentrene. Selv om det i informasjonsbrevet om undersøkelsen ble understreket viktigheten av å kartlegge barnehager som både har vært i kontakt med og de som ikke har vært i kontakt med eller hørt om de nasjonale sentrene, kan det være at en del ikke har opplevd undersøkelsen som relevant eller viktig nok til å prioritere. Det betyr også at barnehager som har hatt kontakt med noen av de nasjonale sentrene kan være noe overrepresentert i undersøkelsen. I etterkant av undersøkelsen gjennomførte TNS Gallup en frafallsundersøkelse av svarfordeling blant kommunale og privateide barnehager, barnehager med bokmål eller nynorsk som målform, og barnehagenes geografiske beliggenhet. Frafallsundersøkelsen viser relativt lik fordeling mellom brutto- og nettoutvalg med hensyn til barnehagens eierform og målform (det er få barnehager med nynorsk som målform, kun

60 som inngår i undersøkelsen). Videre finner vi enkelte geografiske skjevfordelinger, der noen fylker har lavere andel svar enn bruttoutvalget skulle tilsi, og dermed lavere svarprosent enn utvalget som helhet. Dette gjelder særlig Finnmark, og i noen grad Oslo (henholdsvis 8 og 17 prosent har svart i disse fylkene, mot snittet på 25). Ettersom geografisk fordeling ikke har vært et sentralt tema i brukerundersøkelsen blant barnehagene, har vi valgt å ikke vekte svarene i analysene.

**UH-sektorens** kontakt med og bruk av de nasjonale sentrenes tjenester er kartlagt som en spørreundersøkelse blant studieledere og faglige koordinatore ved lærerutdanningene. Innenfor lærerutdanningene ble følgende prioritert: grunnskolelærer 1.-7. trinn og 5.-10. trinn, praktisk pedagogisk utdanning, samt videreutdanning for lærere. Barnehagelærerutdanningene ble ikke prioritert fordi sentrene per i dag har mindre aktivitet mot barnehagesektoren enn mot grunnopplæringen.

For spørreundersøkelsen startet vi med å identifisere studieledere eller faglig ansvarlige ved de utdanningene som er nevnt ovenfor ved alle aktuelle læresteder i landet. Lærestedenes hjemmesider ble brukt, supplert med henvendelser på telefon. Forskjeller i organisering ble raskt åpenbare ved at den faglig ansvarlige kunne være ansvarlig for kullet av studenter og ikke for fag, eller at det faglige ansvaret var lagt på et overordnet nivå. Etter at spørreundersøkelsen var lansert, fikk vi en del tilbakemeldinger hvor den enkelte ofte pekte ut flere andre og mer egnede adressater for undersøkelsen. Dette hadde vi også oppfordret til, og slike tilbakemeldinger kom uavhengig av den faglige organiseringen ved lærestedet. Opprinnelig ble 111 studieledere invitert, inkludert enkelte på instituttledernivå, og tilbakemeldingene førte til at vi supplerte med i alt 21 nye inviterte. Etter to uker og så mye som tre purringer for den største bolken av inviterte, hadde vi 78 besvarelser, hvorav 69 var fullstendige. Dette tilsier en svarprosent på 59 (eventuelt 52 hvis vi bare regner med de fullstendige besvarelsene), men litt mer må sies om utvalget av inviterte.

Vi vurderer det slik at i alle fall noen blant de 132 inviterte ikke var i målgruppen, det gjelder for eksempel enkelte som meldte tilbake om at deres studielederfunksjon var utdatert. Andre ga beskjed om at de bare hadde noen få ukers fartstid, og derfor vanskelig kunne besvare spørsmålene. Over tid ble det også klart at flere av dem som hadde henvist til kolleger fordi de mente at de ikke hadde mye erfaring med de nasjonale sentrene, anså seg som utenfor målgruppen for undersøkelsen. I utgangspunktet ønsket vi også å kartlegge omfanget av manglende eller svært beskjeden erfaring med de nasjonale sentrene, men tilbakemeldingene gir oss grunn til å tro at blant de som ikke svarte, finnes det relativt mange med liten eller ingen erfaring med de nasjonale sentrene. De svarene vi har, kommer først og fremst fra studieledere med erfaring og med grunnlag for å vurdere hvilken nytte de har hatt av kontakten med de nasjonale sentrene. Hvis vi anser spørsmålet om hvordan sentrene brukes som mer interessant enn spørsmålet om de brukes, eller i hvilket omfang de brukes i UH-sektoren, mener vi at spørreundersøkelsen gir nyttig informasjon.

## 1.4 Rapportens videre oppbygging

I kapittel 2 gir vi en kortfattet presentasjon av de åtte sentrene og deres virksomhet som et bakteppe for analysene. Kapittel 3-6 gjør rede for evalueringens hovedempiri, der kapittel 3 tar opp organiseringen og styringen av sentrene sett fra Utdanningsdirektoratets side og følges av en fremstilling av senterledere og senteransattes syn på de samme forholdene i kapittel 4. Kapittel 5 omhandler sentrenes forhold til brukerne, primært i barnehagene og grunnopplæringen. Bakgrunnskunnskap om sentrenes forhold til brukerne behandles også i kapittel 4. Kapittel 6 omtaler sentrenes forhold til universiteter og høyskoler. I kapittel 7 oppsummerer og diskuterer vi de samlede resultatene fra evalueringen.

## 2 De åtte sentrene – en oversikt

Dette kapitlet gir en kortfattet presentasjon av og oversikt over hvert av de åtte nasjonale sentrene. Oversikten er bygget opp etter lik struktur, slik at presentasjonen av hvert enkelt senter får tilnærmet lik profil. Følgende informasjon presenteres for hvert senter:

1. Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge
2. Senterets organisatoriske profil
3. Senterets FoU-tall
4. Senterets hovedaktiviteter og budsjettamme
5. Senterets dekningsbidrag til vertsinstusjonen

Disse fem punktene er valgt fordi de legger grunn for senere analyser av organisering og drift, noe som gjelder særlig punktene 1, 2 og 3. Punktene 4 og 5 forteller i tillegg noe grunnleggende om hvilke vilkår hvert enkelt senter har for sin brukerkontakt, både når det gjelder inkludering i statlige satsninger, antall ansatte, og ulike type stillingsoppgaver som i realiteten kan dekkes når det gjelder å ivareta mandatet fra 2010.

Informasjon til grunn for punkter 1-4 er innhentet gjennom offentlige publikasjoner som oppdragsbrev, årsrapporter og sentrenes egne nettsider. I tillegg er det lagt til opplysninger fra intervjuer med senterledere, senteransatte, representanter for myndigheter og vertsinstusjoner. Når det gjelder budsjettall, har vi holdt oss til Utdanningsdirektoratets Oppdragsbrev for de nasjonale sentrene for 2014.

For punkt 3 er det hentet inn tall og analyser fra NIFUs egen FoU-statistikk for 2011 og 2013. Ifølge statistikkavtalen kan ikke tall for hvert enkelt senter offentliggjøres spesifikt i denne sammenheng, men vi kan antyde noen retninger. En beskrivelse av endringer i FoU etter mandatendringen kan si noe om forståelsen av kvalitet i arbeidet for de nasjonale sentrene. En slik diskusjon tas opp i sluttkapitlet. I dette kapitlet presenteres kun grunnlagstall på kortfattet vis.

I punkt 4 viser vi sammenhengen mellom statlig satsing på senterets nøkkelområde og de aktiviteter de har rammer for å bidra med. Vi mener en klargjøring av likhet og forskjeller sentrene imellom når det gjelder oppdragsstørrelse vil være et viktig premiss for videre analyser av bruk og virkninger av sentrenes tilbud. Tilknyttet dette punktet vises også forsiden på sentrenes hjemmesider som er brukernes primærtliggang til sentrenes hovedaktiviteter. Dette ikke minst som en illustrasjon på at aktiviteter de siste årene har dreid seg om synliggjøring gjennom nettressurser. En kort gjennomgang av budsjettallene fra siste års Oppdragsbrev fra Utdanningsdirektoratet gir et

innblikk i vilkårene for sentrenes variasjon i størrelse og muligheter for å nå brukergrupper gjennom f.eks. deltakelse i ulike nasjonale strategiske satsinger.

Når det gjelder punkt 5 om de nasjonale sentrenes dekningsbidrag til vertsinstusjonene er opplysninger innhentet gjennom telefonintervju med senterlederne høsten 2014. Vi ba lederne om å oppgi dette beløpet i omtrent størrelse, det vil si uten å søke i regnskapet for å finne eksakt beløp. I mange tilfeller vil sentrenes utgifter til dekningsbidrag være ført på flere ulike poster i sentrenes årsregnskap, og det ville krevd en analyse av disse regnskapene for å finne eksakt beløp. Hensikten med å oppgi dekningsbidraget slik vi har valgt å gjøre det er derfor ikke å gjengi poster fra sentrenes regnskap, men å vise at det eksisterer dekningsbidrag i ulik størrelse og med ulike beregningsmodeller.

Kapitlet avsluttes med en statistisk oversikt over FoU-utgifter, stillingsfordeling og samlet antall ansatte ved de åtte nasjonale sentrene.

## **2.1 Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo og Akershus**

*Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge*

NAFO arbeider med kompetanseheving, nettverksbygging og utviklingsprosjekter for å fremme inkludering og likeverdig opplæring i barnehager, skoler og voksenopplæringsinstitusjoner.

NAFO ble opprettet i 2004 som en videreføring av Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS). SEFS, som ble startet opp ved Høgskolen i Oslo i 2000, hadde i oppdrag å fremme kompetanseutvikling innenfor det flerkulturelle feltet i grunnskolen og videregående utdanning. Opprettelsen av NAFO skjedde på bakgrunn av strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring* og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009, utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003. Her slo departementet fast at det var behov for kompetanseutvikling innenfor det flerkulturelle feltet i hele opplæringsløpet, og at oppgavene til SEFS skulle videreføres av et nytt nasjonalt senter med et videre mandat.

*Senterets organisatoriske profil*

NAFO hadde i 2013 15 ansatte i tillegg til senterlederen. De 15 ansatte falt alle i samme stillingskategori – administrasjon (NIFU, Forskerpersonalregistret 2013).

Praksis med å ha et faglig råd ble avsluttet i 2011, og erstattet med temamøter med fagpersoner.

*Senterets FoU-tall for 2011 og 2013*

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo og Akershus hadde ikke FoU-utgifter for 2011, da de kun opererte med administrativt personale. De svarte heller ikke på FoU-statistikkens spørreskjema i 2013, da de også da kun hadde administrative stillinger.

*Senterets hovedaktivitet og budsjettamme*

Gjennom regionale samarbeidsstrukturer (NAFO-hjul) og de nasjonale nettverkene, og i samarbeid med nettverksaktørene, arbeider NAFO med kompetanseutvikling i form av møter, samlinger og konferanser; kurs og etterutdanning; samarbeidsprosjekter; utvikling og spredning av informasjons- og veiledningsmateriell, inkludert eksempler på god praksis; og formidling av resultater fra forsknings- og utviklingsvirksomhet.

Videre bistår NAFO utdanningsmyndighetene i arbeidet med ramme- og læreplaner og i realiseringen av den nasjonale utdanningspolitikken innenfor senterets ansvarsområder. Denne

virksomheten omfatter implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter; oppfølging av politiske styringsdokumenter, som NOU 2010:7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* og regjeringens handlingsplan for rom; gjennomføring og oppfølging av konkrete prosjekter/tiltak, f.eks. innenfor tospråklig assistanse i barnehagen og opplæring av unge asylsøkere og barn av asylsøkere; drift og videreutvikling av nettsiden *Tema morsmål*; og forvaltning av stipendordningen for minoritetsspråklige lærere.



**Figur 2.1: Nettside for Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)**

I oppdragsbrevet 2010-11 ble det opplyst om endringer knyttet til felles mandat. Her ble oppgaver, mål og resultatkrav for perioden gitt gjennom de fire innsatsområdene: 1) Læreplanrelatert virksomhet, 2) Formidling og veiledning – Nettbasert støtte- og veiledning, 3) Kompetanse og kvalitet, og 4) Forskning, dokumentasjon og analyse. For NAFO ble det spesifisert oppgaver som blant annet dreide seg om å nettbasere pedagogiske ressurser og vurdere relevans og brukertilfredshet. Senteret fikk også en del administrative oppgaver som å drifte de 17 regionale og fem nasjonale nettverk innenfor flerkulturell opplæring, samt å følge opp en rekke statlige tiltak.

I oppdragsbrevet 2014 er oppgaver, mål og resultatkrav for alle sentre relatert til 1) Rammeplan- og læreplanrelatert virksomhet, 2) Fagdidaktisk virksomhet og kompetanseutvikling og 3) Dokumentasjon, analyse og forskning. Oppgavene dreier seg også denne gang om arbeid med nettressurser og administrative støtteoppgaver for Utdanningsdirektoratet. I større grad er samarbeid med UH-sektoren spesifisert gjennom satsinger som *Kompetanse for mangfold 2013-2017*.

Oppdragsbrevet for 2014 slår fast at NAFOs grunntildeling ligger på 8,676 mill. kr. Denne budsjettrammen inkluderer 1 mill kr. til PPT-oppgaver. I tillegg ligger det 9,5 mill. kr. til særskilte oppdrag for 2014.

*Senterets dekningsbidrag til vertsinstusjonen*

NAFO betaler vertsinstusjonen ca. 2 millioner kroner per år i dekningsbidrag. Dette er regnet ut på basis av de reelle kostnadene ved driften av senteret.

## **2.2 Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen ved Høgskolen i Østfold**

*Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge*

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen arbeider for økt kvalitet i opplæringen i fremmedspråk og engelsk i barnehage og grunnopplæring, og for at opplæringen skal få et praktisk og variert innhold. Senteret skal bidra til økt motivasjon og interesse for fremmedspråk.

Fremmedspråksenteret ble opprettet ved Høgskolen i Østfold i 2005 som ledd i Kunnskapsdepartementets strategi for styrking av fremmedspråk i opplæringen, *Språk åpner dører* (2005-2009). Det nye mandatet fra 2010 slår fast at Fremmedspråksenteret skal være et nasjonalt ressurscenter for opplæringen i fremmedspråk og engelsk i barnehage og grunnopplæring. Ansvarsfeltet har med andre ord blitt utvidet til også å omfatte barnehagen. Målgruppen er snevret inn i forhold til det opprinnelige mandatet. Senterets primære målgrupper er lærere; pedagogisk personale i barnehagene; skoleledere; og barnehage- og skoleeiere. I tillegg skal senteret bistå UH-sektoren/lærerutdanningsinstitusjonene i arbeidet med satsinger på kompetanseutvikling.

*Senterets organisatoriske profil*

Fremmedspråksenteret hadde i 2013 11 ansatte registrert i NIFUs forskerpersonalregister. I tillegg til senterlederen som har det overordnede faglige og administrative ansvaret, har senteret tre seniorrådgivere som er fagansvarlige for hver sin seksjon: Seksjon for engelsk; Seksjon for fremmedspråk; og Seksjon for forskning, utvikling og analyse. Resterende er administrativt ansatte.

*Senterets FoU-tall for 2011 og 2013*

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen ved Høgskolen i Østfold hadde ikke registrert FoU-utgifter i 2011, og svarte heller ikke på NIFUs spørreskjema for FoU-statistikk i 2011. Senteret svarte imidlertid på FoU-statistikkens spørreskjema for 2013, og oppga da at over halvparten av FoU-aktiviteten var forskning. Senteret hadde faglige stillinger i 2013, men flest administrativt ansatte.

*Senterets hovedaktivitet og budsjetttramme*

Senterets virksomhet dreier seg mye mot formidling av kunnskapsbasert materiale om god praksis til skoler og skoleeiere; systematisering og spredning av resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid; nettverksbygging og oppfølging av politiske styringsdokumenter, som *Tiltaksplan for programfag innen fremmedspråk* og *Strategiplan for nordområdene 2011-2015, oppvekst- og utdanningsområdet*, implementering av ramme- og læreplaner og nasjonale satsinger.





**Figur 2.2: Nettside for Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen**

I oppdragsbrevet 2010-11 ble det spesifisert tilsvarende oppgaver som for NAFO om å nettbasere pedagogiske ressurser og vurdere relevans og brukertilfredshet. Oppfølging av mobilitetsordninger innenfor grunnopplæringen, som Fulbright, ordningene med tyske og franske reiselektorer og franske språkassistenter ble også spesifisert for senterets virksomhet.

I oppdragsbrevet 2014 dreier oppgaver i større grad om bidrag til overordnet samarbeid med myndigheter om programfag innen fremmedspråk, utvidelse av mobilitetsprogrammer og overtagelse av oppgaver fra Utdanningsdirektoratet, og ikke minst deltagelse i overgangsprosjektet *Ny GIV/FYR-prosjektet* fra Kunnskapsdepartementet.

Oppdragsbrevet for 2014 slår fast at Fremmedspråksenterets grunntildeling ligger på 8,476 mill. kr. Denne budsjetttrammen inkluderer 0,8 mill. kr. til oppgaver knyttet til Ny GIV. I tillegg ligger det 2,7 mill. kr. til særskilte oppdrag for 2014.

#### *Senterets dekningsbidrag til vertsinstitusjonen*

Fremmedspråksenteret betaler 15 prosent av grunnbevilgningen i dekningsbidrag til vertsinstitusjonen. Senteret betaler ikke ekstra overhead for tilleggsoppdrag fra direktoratet. I 2013 var dekningsbidraget på 1,1 millioner kroner. Denne ordningen innebærer at Fremmedspråksenteret selv må bekoste innkjøp av datamaskiner, mens øvrig bistand til IKT dekkes av vertsinstitusjonen.

## 2.3 Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) ved Universitetet i Nordland

*Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge*

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen skal bidra til økt kvalitet i kunst- og kulturfagene i barnehagene og grunnopplæringen, og bidra til engasjement og økt interesse for opplæringen innen kunst- og kulturfagene.

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) ble etablert ved Universitetet i Nordland i 2011. Formålet med senteret er å bidra til økt kvalitet i kunst- og kulturfagene i barnehagene og grunnopplæringen, i tillegg til engasjement og økt interesse for opplæringen innen kunst- og kulturfagene. Senteret skal gi barnehage og skoleledere, lærere og førskolelærere støtte og kompetanse for å styrke arbeidet deres med kunst- og kulturfagene i opplæringen. Videre skal senteret samarbeide med relevante fagmiljø, nasjonalt og internasjonalt.

*Senterets organisatoriske profil*

Senteret hadde i 2013-statistikken 8 ansatte registrert, der alle falt under kategorien administrasjon (NIFU, Forskerpersonalregistret).

*Senterets FoU-tall for 2011 og 2013*

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen ved Universitetet i Nordland er underlagt Profesjonshøgskolen. Svar om FoU-utgifter utgår dermed derfra. Senteret leverte ikke eget FoU-skjema for 2013, ettersom de kun har administrative stillinger.

*Senterets hovedaktivitet og budsjetttramme*

I oppdragsbrevet 2010-11 var det litt andre oppgaver enn det som ble spesifisert for de to foregående sentre vi har omtalt. Her handlet det om implementeringsarbeidet med strategiplan for *Skapende Læring*. Senteret skulle også gjennomføre konkrete utøvende virksomhet, som å gjennomføre seminarrekke for musikk og dans med elementer fra matematikken. Senteret skulle også ivareta sekretariatsfunksjonen for Kulturskoleutvalget i 2010.

I oppdragsbrevet 2014 dreier oppgaver seg om å utvikle pedagogiske ressurser til arbeid med området i barnehagen, videreføre tverrfaglig samarbeid med Matematikk- og Naturfagsenteret, samt slutføre arbeid med å synliggjøre erfaringer fra prosjekter under *Kulturløftet II* på nett.

Oppdragsbrevet for 2014 slår fast at KKS sin grunntildeling ligger på 7,676 mill. kr. I tillegg ligger det 1,0 mill. kr. til særskilte oppdrag for 2014.



Figur 2.3: Nettside for Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen

#### *Senterets dekningsbidrag til vertsinstitusjonen*

Kunst- og kultursenteret betaler vertsinstitusjonen et dekningsbidrag på 800 000 kroner som et fast beløp hvert år.

## 2.4 Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger

#### *Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge*

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) er et ressurscenter for lesing og leseopplæring i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og høyere utdanning. Senteret er i tillegg et spesialpedagogisk kompetansesenter for lese- og skrivevansker.

Lesesenteret er det eldste senteret vi har. Det ble først etablert som forskningscenter i 1989 ved daværende Stavanger lærerhøgskole. I 2004 ble senteret omdøpt til Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret). Ved omorganiseringen av Høgskolen i Stavanger ble senteret lagt inn under Det humanistiske fakultet ved Universitetet, men beholdt faglig og administrativ autonomi i forhold til utadrettede oppgaver.

#### *Senterets organisatoriske profil*

I NIFUs Forskerpersonalregister for 2013 står Lesesenteret oppført med 43 ansatte, og viser at de er det største senteret i antallet. Her er rollene fordelt ganske annerledes enn for de foregående sentre, der de fleste falt under kategorien administrativt ansatte. Ved Lesesenteret er den største gruppen en sum av faglig personale (35 stk, herunder 8 eksternt finansiert), mens det også sitter 8 i administrasjonen. De faglig ansatte fordelte seg på følgende vis i 2013: Professor (1),

Førsteamanuensis (8), Førstelektor (2), Øvrig fast vitenskapelig personale (13), Forskere (6), og endelig gruppen Stipendiater (4).

I 2011 fikk senteret et eget senterstyre som erstattet det tidligere senterrådet. I 2012 gikk Lesesenteret ut av Statped, og ble rendyrket som nasjonalt senter. Ifølge Lesesenteret selv, gjelder denne endringen i hovedsak det organisatoriske. Fremdeles er lese- og skrivevansker et sentralt faglig felt.

#### *Senterets FoU-tall for 2011 og 2013*

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger registrerte både FoU-utgifter og personale for 2011. Ved besvarelse på FoU-statistikkens spørreskjema i 2013 oppga senteret at over halvparten av FoU-virksomheten var forskning. Senteret rapporterte om mange faglige stillinger i 2013, herunder også førstestillinger.

#### *Senterets hovedaktivitet og budsjetttramme*

Som nasjonalt senter utfører Lesesenteret flere oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Lesesenteret har ansvar for leseopplæring og leseutvikling på nasjonalt plan, og hovedmålgruppen er pedagoger i barnehager, lærere i grunnskole og videregående opplæring, ansatte i PP-tjeneste, skoleledere, skoleeiere og ansatte i lærerutdanningene. Likestilt er det arbeidet senteret har som del av Universitetet i Stavanger. Lesesenteret samarbeider i stor grad med ulike fagmiljø ved det humanistiske fakultet om forskning, forskerutdanning, undervisning og veiledning. Lesesenteret har et omfattende nasjonalt og internasjonalt samarbeid. Lesesenteret samarbeider med de andre nasjonale sentrene, med universiter og høyskoler, og med sentre innen Statped.

I oppdragsbrevet 2010-11 fikk Lesesenteret å utvikle både kartleggingsprøver, gjennomføre studier av lesing og skriving av fagtekst, utvikle nasjonale prøver og forberede PIRLS 2011 som nasjonal koordinator. Oppgaver dreide seg også om ferdigstilling av veiledningsmateriell og etterutdanningstilbud, samt drifte felles nettverk for kunnskapsspredning sammen med Skrivesenteret og Nynorsksenteret.

I oppdragsbrevet 2014 er oppgaver spesifisert inn mot barnehagene, Statped, PIRLS 2016, deltagelse i overgangsprosjektet *Ny GIV/FYR-prosjektet* fra Kunnskapsdepartementet. I tillegg er senteret gitt en rolle innen satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Arbeidet med nasjonale prøver skal videreføres, likeså arbeidet med kartleggingsprøver og læringsstøttende prøver i lesing på 6. trinn. Lesesenteret har også for 2014 fått et eget forskningsprosjekt i oppdragsbrevet – "På sporet."

Oppdragsbrevet for 2014 slår fast at Lesesenterets grunntildeling ligger på 9,476 mill. kr og dermed høyest. Denne budsjetttrammen inkluderer 1 mill. kr. til PPT-arbeid, 0,8 mill kr. til oppgaver knyttet til Ny GIV. I tillegg ligger det 18,8 mill. kr. til særskilte oppdrag for 2014 uten at "På sporet" virker å være inkludert.

The screenshot shows the website for the National Center for Reading Instruction and Research. At the top, there is a navigation bar with a home icon, 'AAA', 'Kontakt Lesesenteret', and a search bar. Below this, the logo for 'Lesesenteret' (University of Stavanger) is visible, along with a commemorative logo for '25 år som lesesenter 10 år som nasjonalt senter' (1989-2014). The main content area features a green banner with the title 'Ny film om språkstimulering' and a short description. To the right of the banner is an illustration of two children and a dog. Below the banner is a grid of menu items: 'Forskning', 'Konferanser, kurs og utdanning', 'Vurdering og prøver', 'Bøker, hefter og film', 'Lese- og skrivevansker', and 'Om Lesesenteret'. A prominent dark grey box highlights 'Ungdomstrinn i utvikling' with a sub-description. To the right of this box are three links for 'Lesing i barnehage', 'Lesing i grunnskolen', and 'Lesing i videregående'. At the bottom, there are sections for 'NYHETER' and 'SNARVEIER' with links to 'Bøker gir inspirasjon', 'Stavangerprosjektet', and 'På sporet'.

Figur 2.4: Nettside for Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

#### *Senterets dekningsbidrag til vertsinstitusjonen*

Lesesenteret betaler 1/6 av grunnbevilgningen i dekningsbidrag til vertsinstitusjonen pluss 45 prosent av bevilgningene til tilleggsoppdrag.

## 2.5 Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen ved NTNU i Trondheim

#### *Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge*

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringa leder og koordinerer utvikling av nye og bedre arbeidsmåter og læringsstrategier i matematikkopplæringen.

Matematikksenteret har siden begynnelsen av 2000-tallet hatt en sentral plassering i myndighetenes satsing på realfag, for eksempel gjennom strategiplanen *Realfag, naturligvis* (2002).

#### *Senterets organisatoriske profil*

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringa står oppført med 31 ansatte i NIFUs Forskerpersonalregister for 2013. De er dermed nest størst av sentrene etter Lesesenteret oppført med sine 43 ansatte. Stillingsfordelingen er også noe lik Lesesenteret sin, med 23 ansatt som faglig personale og 8 i administrasjon. De faglig ansatte fordelte seg på følgende vis i 2013: Øvrig fast vitenskapelig personale (12), Forskere (2), og Høgskolelærer (9).

#### *Senterets FoU-tall for 2011 og 2013*

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen ved NTNU i Trondheim besvarte FoU-statistikkens spørreskjema fra NIFU både i 2011 og i 2013. De oppga da kun utviklingsarbeid. Det ble rapportert inn flere faglige stillinger, men ingen førstestillinger.

## Senterets hovedaktivitet og budsjetttramme

Senteret skal være et nasjonalt ressurscenter for matematikdidaktisk kompetanse og som nevnt strategisk arbeid knyttet til nasjonal satsing på realfag. Utviklingsarbeidet som foregår ved senteret skal være skolebasert ifølge deres egen nettside. Med tillegg om at anbefalinger og tiltak fra senteret skal baseres på kunnskap etablert gjennom utprøving i praksisfeltet, fremmer de et syn på anvendt matematikk i opplæringen.



**Figur 2.5: Nettside for Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen**

I oppdragsbrevet 2010-11 fikk Matematikksenteret oppgaver knyttet til nasjonale prøver, deltagelse i nasjonale satsinger på barnehage- og grunnsopplæringsnivå i *En real framtid*, samarbeid med *RENATE-senteret*, og eget arbeid for å motivere flere jenter til å velge fordypning i matematikk. Senteret skulle også arrangere konferanse om lærevansker i matematikk, samt jobbe med ulike nettressurser.

I oppdragsbrevet 2014 dreier oppgaver i større grad om nettressurser, ferdigstilling av strategien Realfag for framtida, utvikle ny nasjonal satsing, arrangere fem regionale konferanser om matematikk i barnehagen, utvikle nasjonale prøver og læringsstøttende prøver, samt inngå i satsingene *Ungdomstrinn i utvikling*, *Ny GIV/FYR-prosjektet* fra Kunnskapsdepartementet, og samarbeide med IKT-senteret om Den virtuelle matematikksenteret (DVM).

Oppdragsbrevet for 2014 slår fast at Matematikksenterets grunntildeling ligger på 14,476 mill. kr. Denne budsjetttrammen inkluderer 1 mill. kr for PPT-oppgaver, 0,8 mill kr. til oppgaver knyttet til Ny GIV, samt 5 mill. kr. øremerket til styrking av senteret. I tillegg ligger det 11,1 mill. kr. til særskilte oppdrag for 2014, der en post om å revidere og utvikle læringsstøttende prøver i matematikk på 5.-10. trinn er markert med "vurderes fortsatt." Det bør opplyses at grunntildelingen for senteret lå på 8,4 mill. kr i forrige budsjettperiode, dvs. tilnærmet lik de andre sentrene.



*Senterets dekningsbidrag til vertsinstitusjonen*

Matematikksenteret betaler ikke dekningsbidrag til vertsinstitusjonen, med unntak av at senteret må dekke egne telefonutgifter.

## **2.6 Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved Universitetet i Oslo**

*Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge*

Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen skal bidra til økt kvalitet i naturfagopplæringen og økt motivasjon og interesse for naturfagene i barnehagen og grunnopplæringen.

Naturfagsenteret ble stiftet som et nasjonalt ressurscenter for naturfag i opplæringen i barnehage, grunnopplæringen og lærerutdanningen i 2003. Senteret har Universitetet i Oslo som vertsinstitusjon, og deltar i flere store nasjonale satsinger knyttet til motivasjon og rekruttering til realfag (jf. også Matematikksenteret over).

*Senterets organisatoriske profil*

Nasjonalt senter for naturfag i opplæringa står oppført med 29 ansatte i NIFUs Forskerpersonalregister for 2013. De er dermed nummer på listen over sentrenes størrelse etter stillinger, etter Lesesenteret og Matematikksenteret.

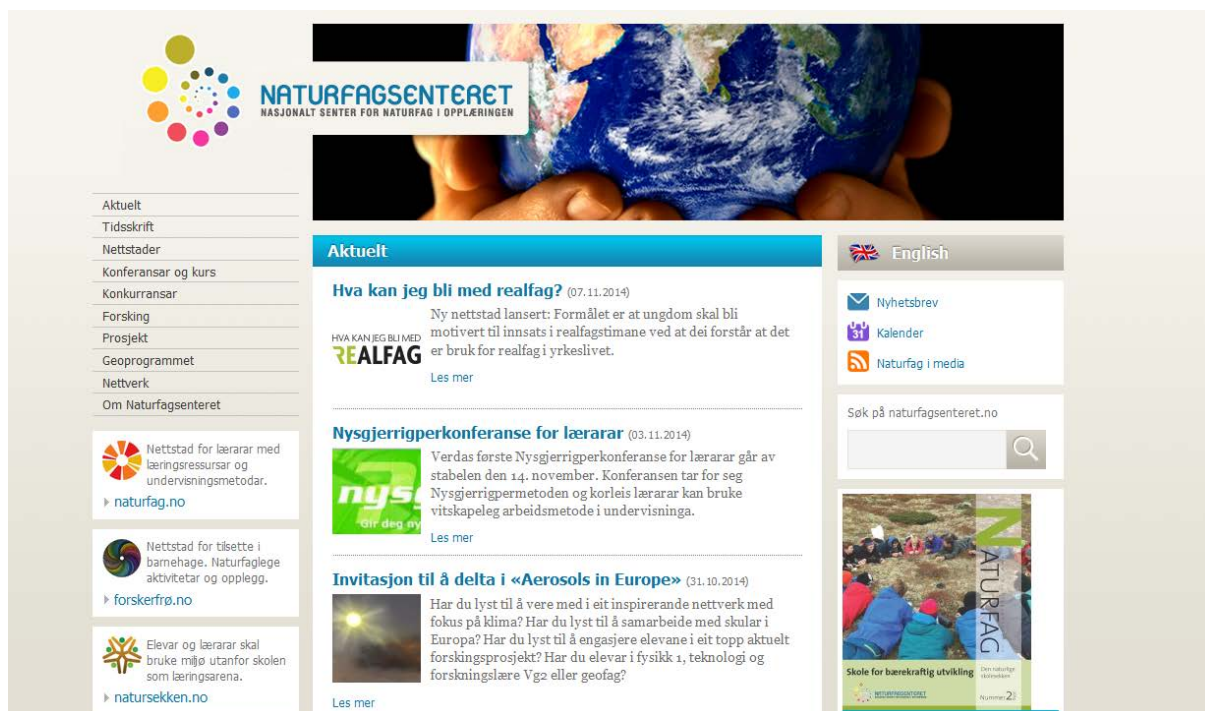
Stillingsfordelingen har noen særtrekk og noen likheter med de to andre store sentrene, med 19 ansatt som faglig personale og 10 i administrasjon. De faglig ansatte fordelte seg på følgende vis i 2013: Professor (1), Førsteamanuensis (4), Førstelektor (1), Øvrig fast vitenskapelig personale (9), Forskere (2), og Stipendiater (2). Senteret har hele 18 eksternt finansierte faglig stillinger.

*Senterets FoU-tall for 2011 og 2013*

Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved Universitetet i Oslo oppga både FoU-utgifter og personale for 2011 i NIFUs FOU-statistikk-undersøkelse. De besvarte også FoU-statistikkenes spørreskjema i 2013. Her kom det frem at de driver mest utviklingsarbeid, men også noe anvendt forskning. De oppga størst del faglige stillinger (2/3), men også førstestillinger.

*Senterets hovedaktivitet og budsjetttramme*

Senteret skal bidra til økt motivasjon og interesse for naturfagene i barnehagen og grunnopplæringen. Dette skal gjøres ved å utvikle og forbedre innhold og metode gjennom forskning, forsøk- og utviklingsprosjekter. Forskningen på Naturfagsenteret skal være klasseromsnært og skal være knyttet til gode lærings- og arbeidsmåter i naturfag, rekruttering og vurdering.



**Figur 2.6: Nettside for Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen**

I oppdragsbrevet 2010-11 fikk Naturfagsenteret i oppgave å nettbasere pedagogiske ressurser og vurdere relevans og brukertilfredshet. Som Matematikksenteret ble de bedt om å realisere mål i *En real framtid* og vurdere innholdet i *parAbel*. Senteret skulle også slutføre arbeid med PISA+, gjennomføre utprøving av Lektor-II-ordningen, gjennomføre tiltak i Utdanning for bærekraftig utvikling, arbeid med RENATE-senteret og ved tiltak for å få flere jenter til å velge realfag, og gjennomføre arbeid med Den naturlige skolesekken.

I oppdragsbrevet 2014 finnes en omfattende mengde oppgaver for Naturfagsenteret. Senteret skal realisere flere nasjonale satsinger, inkludert *Realfag for framtida*, *Lektor 2*, *Den naturlige skolesekken*, *kart i skolen*, *NyGIV*. Senteret skal gjennomføre konferanser, tiltak og læreplanrelaterte tiltak sammen med Utdanningsdirektoratet.

Oppdragsbrevet for 2014 slår fast at Naturfagsenterets grunntildeling ligger på 8,476 mill. kr. Denne budsjettammen inkluderer 0,8 mill. kr. til oppgaver knyttet til *Ny GIV*. I tillegg ligger det 21 mill. kr. til særskilte oppdrag for 2014.

#### *Senterets dekningsbidrag til vertsinstitusjonen*

Naturfagsenteret betaler 1,6 millioner kroner per år i dekningsbidrag til vertsinstitusjonen. Summen har blitt noe oppjustert etter at senteret flyttet til større lokaler.



## 2.7 Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa ved Høgskolen i Volda

*Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge*

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa skal bidra til økt kvalitet i arbeidet med nynorsk i barnehagen og grunnopplæringen, og bidra til interesse og motivasjon for nynorsk.

Senteret ble åpnet i 2005 med Høgskolen i Volda som vertsinstitusjon. Målet er å støtte ansatte i barnehager og skoler til å gi best mulig nynorskundervisning – som sidemål og hovedmål.

*Senterets organisatoriske profil*

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa står oppført med 8 ansatte i NIFUs Forskerpersonalregister for 2013. Alle ansatte innehar faglige stillinger, og de står oppført som eneste senter uten øremerkede midler til administrativ stilling.<sup>1</sup> De faglig ansatte fordelte seg på følgende vis i 2013: Øvrig fast vitenskapelig personale (5), Stipendiat (1), og Høgskolelærere (2).

*Senterets FoU-tall for 2011 og 2013*

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa ved Høgskolen i Volda fikk eget FoU-statistikk-skjema i 2011, der de oppga å ha FoU-utgifter. Senteret besvarte også i 2013, og rapporterte da kun utviklingsarbeid.

*Senterets hovedaktivitet og budsjetttramme*

Nynorsksenterets tilbud til lærere bærer preg av at senteret ikke er inkludert i så mange sentrale satsinger, i motsetning til for eksempel Naturfagsenteret og Lesesenteret. I oppdragsbrevet 2010-11 var oppgavene mer konkrete med seminaraktiviteter og utvikling av nettressurser, både i grunnopplæringen generelt og å formidle konkrete eksempler på hvordan nynorsk kan inngå som bruksspråk i arbeidslivet. Senteret skulle bidra i samarbeid med Skrive- og Lesesenteret om kompetansenettverket NOLES. Det er også noe dokumentering av vurdering av FoU-prosjekter som inngår her.

I oppdragsbrevet for 2014 er det heller ikke her noen spesifikke oppgaver definert for Nynorsksenteret innen store nasjonale satsinger. Her dreier oppgaver seg om tre ting: Koordinere samarbeid mellom sentrene gjennom å utvikle en film, videreføre utvalgte prosjekter fra Tiltaksplanen 2009-2012 og å utvikle nettressurser på nynorsk der det formidles at det skjer nasjonale satsinger, men uten å ta direkte del i satsingen.

Oppdragsbrevet for 2014 slår fast at Nynorsksenterets grunntildeling ligger på 7,676 mill. kr. I tillegg ligger det 1 mill. kr. til særskilte oppdrag for 2014, i dette tilfellet spesifisert i kun en enkelt post som altså dreier seg om å utvikle en film om alle sentrene, og å utvikle en pedagogisk ressurs knyttet til boklesing i samarbeid med Lesesenteret.

---

<sup>1</sup> Dette kan tyde på at administrasjonen rapporteres på avdelingsnivå. På egne nettsidene for 2014 står senteret oppført med 11 ansatte.



Figur 2.7: Nettside for Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

### Senterets dekningsbidrag til vertsinstitusjonen

Nynorsksenteret betalte 1,3 millioner kroner til vertsinstitusjonen i dekningsbidrag i 2014. Summen er oppjustert fra et fast beløp på 800 000 kroner per år, som har vært uforandret siden senteret ble opprettet. Nå vil størrelsen på dekningsbidraget variere med antall ansatte på senteret.

## 2.8 Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag

### Senterets nasjonale nøkkelrolle for å utvikle kvaliteten på opplæringen i Norge

Senteret er et nasjonalt ressurscenter for skrivestimulering og opplæring i skriving i barnehagen og grunnopplæringa.

Skrivesenteret har ifølge egne nettsider sine røtter i en grasrotbevegelse fra 80-tallet som oppstod som en motreaksjon på at skriveopplæring og skriveforskning var preget av mye "rettinger" og negativt omdømme. Kurs i prosessorientert skriveundervisning (POS) ble spredt nasjonalt, og Trondheim ble sete for et praksisorientert forskningsprosjekt om utvikling av skriftspråklig kompetanse.

### Senterets organisatoriske profil

Senteret står oppført med en professor og 12 administrativt ansatte i NIFUs Forskerpersonalregister 2013.

### Senterets FoU-tall for 2011 og 2013

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag er underlagt Avd. for lærerutdanning og tolkeutdanning i FoU-statistikken. Høgskolen i Sør-Trøndelag rapporterer dessuten personale på avdelingsnivå, slik at det ikke kan identifiseres ansatte ved senteret. Senteret har imidlertid svart på FoU-statistikkens spørreskjema for 2013, og rapporterer kun utviklingsarbeid. Senterets nettsider er benyttet til å identifisere ansatte i 2013, noe som viste at det fantes faglige stillinger, men at senteret primært bestod av administrativt ansatte.

#### *Senterets hovedaktivitet og budsjetttramme*

I oppdragsbrevet 2010-11 ble det spesifisert tilsvarende oppgaver som for flere andre sentre om å nettbasere pedagogiske ressurser, men med vurdering av resultater og erfaringer fremfor relevans og brukertilfredshet som noen av de andre sentrene hadde som oppgave i samme periode. Senteret skulle samarbeide med Nynorsksenteret og Lesesenteret om NOLES, og utvikle kommunale pilotprosjekt.



**Figur 2.8: Nettside for Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa**

I tillegg til nettverksarbeid, skulle senteret også få midler til å samarbeide med en skole som deltok i et nasjonalt prosjekt om helhetlig skole, samt gjennomføre ulike typer utvalgsprøver i skrijving. En oppgave de andre sentrene ikke ser ut til å ha spesifisert i tilsvarende grad er å skaffe oversikt over kunnskap om barnehagebarn og småskolebarn og skrijving og planlegge videre satsing på området.

I oppdragsbrevet 2014 er oppgavene også for Skrivesenteret knyttet til større nasjonale som *Ny GIV/FYR-prosjektet* fra Kunnskapsdepartementet og Ungdomstrinn i utvikling. Senteret skulle også bidra i arbeid med eksamen i norsk, skriveprøver og utvikling av nettressurser.

Oppdragsbrevet for 2014 slår fast at Skrivesenterets grunntildeling ligger på 8,476 mill. kr. Denne budsjettammen inkluderer 0,8 mill kr. til oppgaver knyttet til Ny GIV. I tillegg ligger det 8,9 mill. kr. til særskilte oppdrag for 2014.

#### *Senterets dekningsbidrag til vertsinstitusjonen*

Skrivesenteret betaler om lag en million kroner i dekningsbidrag til vertsinstitusjonen.

## 2.9 Nasjonale sentre – sett under ett

Med utgangspunkt i NIFUs Forsknings- og utviklingsstatistikk (FoU) og Forskerpersonalregister, ser vi i siste del av dette kapitlet litt nærmere på de nasjonale sentrenes FoU-utgifter og stillingsfordelinger.

### 2.9.1 FoU-utgifter for nasjonale sentre

Ser man sentrene samlet i NIFUs FOU-statisikk er det slik at de fleste lærestedene oppgir at personalet ved sentrene er ansatt ved lærestedene og lønnet av dem når de sender inn sine personallister. Samlede FoU-utgifter ved de nasjonale sentre som mottok og svarte på FoU-statistikkens spørreskjema i 2013 så slik ut:

**Tabell 2.1: FoU-utgifter ved de nasjonale sentrene som mottok og svarte på FoU statistikkens spørreskjema i 2013<sup>1</sup>.**

	Mill.kr
Basisbevilgninger	14,83
Departementer m.v.	15,94
EU-kommisjonen	0,04
Totalt	30,81

<sup>1</sup>Omfatter Kunst og kultur, Nynorsksenteret, Matematikksenteret, Lesesenteret og Naturfagsenteret  
Kilde: NIFU, FoU-statistikken

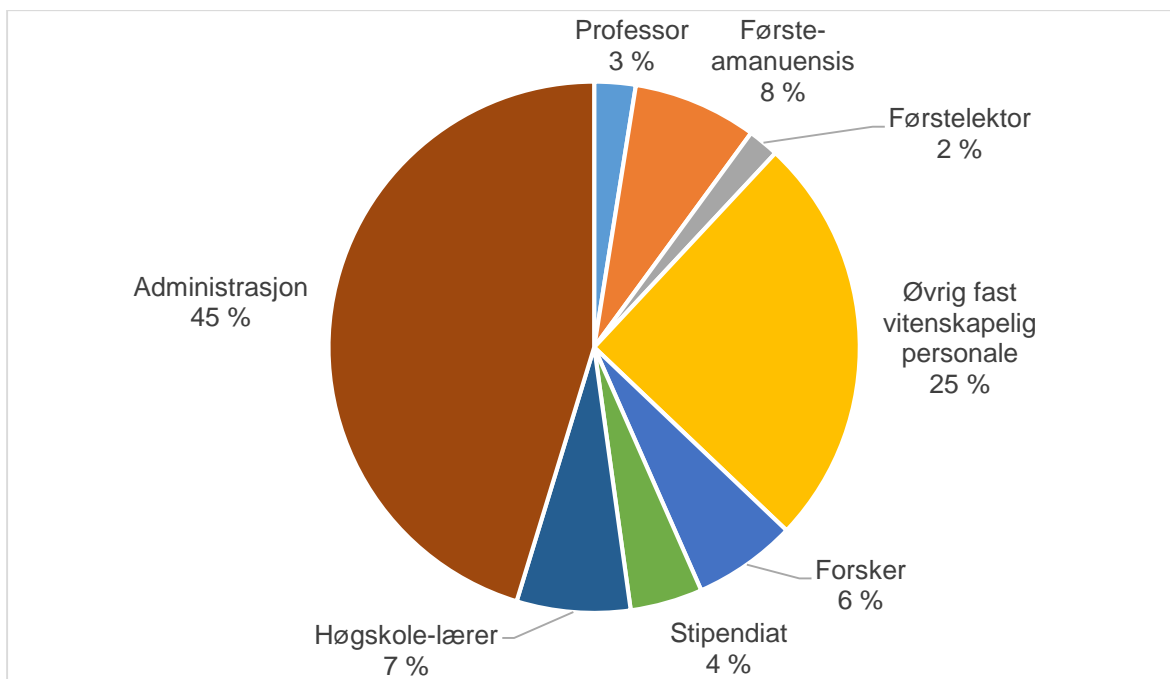
Vi ser at det er halvparten av FoU-utgiftene for sentrene er knyttet til basisbevilgninger, og omtrent halvdelen som kommer fra Departementer m.v. Her får vi et samlet bilde av hvor viktig tilleggsbevilgninger er for sentrenes muligheter for FoU-arbeid.

### 2.9.2 Stillingsfordelingen ved de nasjonale sentrene

Det kan være interessant å se den faglig-administrative stillingsfordelingen under ett for å få frem en overordnet profil for de nasjonale sentrene i Norge.

Fra NIFUs Forskerpersonalregister finner vi at en tredjedel av de ansatte ved sentrene hadde master eller hovedfag innenfor humaniora. En tredjedel hadde samfunnsfaglig høyere utdanning, mens 18 prosent hadde bakgrunn fra MNT-fagene. De øvrige oppga at de ikke hadde høyere utdanning/evnt. ukjent utdanning. I alt 27 ansatte hadde doktorgrad, og alle unntatt to av disse hadde vitenskapelig/faglig stilling.

Den nasjonale profilen fremtrer i Figur 2.9 under.



**Figur 2.9: Personale ved de nasjonale sentrene i 2013. Øvrig fast vitenskapelig personale omfatter universitets- og høgskolelektorer, samt faglige ledere (institutt- eller senterleder)**

*Kilde: NIFU, Forskerpersonalregisteret*

Figur 2.9 peker på spennet i oppgaver det nasjonale senter står overfor – midt mellom det å være en del av UH-strukturen som er vitenskapelig orientert, samtidig som de ligger i styringslinja til Utdanningsdirektoratet og har mange administrative oppgaver. Vi skal være forsiktede med å tolke dette bildet, men det tyder i alle fall på en overordnet jevn fordeling for de oppgaver sentrene er ment å oppfylle. Totalt antall ansatte for sentrene i NIFUs Forskerpersonalregisteret for 2013 er 159, hvorav 72 i administrative stillinger og 87 i faglige stillinger. Herunder er hele 26 stykker eksternt finansiert.

Går vi derimot inn på hvert enkelt senter, slik vi har gjort over i punktet om *Senterets organisatoriske profil* for de åtte sentrene, finner vi svært store forskjeller – helt fra Senteret for kunst og kultur og NAFO som kun har administrative ansatte i 2013<sup>2</sup>, og til Lesesenteret som både har 8 administrative og hele 35 faglig/vitenskapelig ansatte. Det må være rimelig å anta at disse sentrene vil ha ulike forutsetninger for å iverksette mandatet. Dette synliggjøres også i oppdragsbrevene. Utfra tallene på faglige ansatte skulle man for eksempel kunne anta at Nynorsk-senteret hadde hatt mer faglig kapasitet med sine 5 ansatte enn den ene tilleggstilleggelsen de har mottatt for 2014. Vi kan også stille spørsmål ved hvordan et senter som NAFO skal kunne gå i faglig dialog med lærerutdanningene i UH-sektor, som er en definert brukergruppe, uten at der har noen ansatte i faglig/vitenskapelig stilling. Det er også bare to sentre som har eksternt finansierte stillinger, nemlig Lesesenteret og Naturfags-senteret med henholdsvis 8 og 18 stykker, noe som betyr mye for personalsammensetningen ved disse sentrene.

### **2.9.3 Antall ansatte ved de nasjonale sentrene**

Til sist i dette kapitlet tar vi med en samlet oversikt over antall ansatte ved hvert av de åtte nasjonale sentrene som inngår i evalueringen. Oversikten viser også kjønnsfordelingen blant de ansatte ved hvert av sentrene. Evalueringen omfatter ikke et kjønnsperspektiv, oversikten er kun

<sup>2</sup> Det kan være at de administrativt ansatte i FoU-statistikken likevel fyller arbeidsoppgaver og kompetanse som en faglig tilsatt.

ment for å illustrere fordeling og variasjon mellom sentrene. Tabell 2.2 viser antall kvinner, antall menn, samlet antall ansatte, samt andelen kvinner blant personalet ved hvert av de åtte nasjonale sentrene. Tallene er hentet fra 2013.

**Tabell 2.2: Antall ansatte, samlet og etter kjønn, ved de nasjonale sentrene i 2013. Kvinneandel i prosent.**

	Kvinner	Menn	Totalt	Kvinneandel
Lesesenteret	33	10	43	77 %
NAFO	12	3	15	80 %
Matematikkcenteret	16	15	31	52 %
Naturfagscenteret	22	7	29	76 %
Nynorsksenteret	6	2	8	75 %
Kunst- og kultursenteret	7	1	8	88 %
Fremmedspråksenteret	7	5	12	58 %
Skrivesenteret	9	4	13	69 %
Totalsum	112	47	159	70 %

Kilde: NIFU, Forskerpersonalregisteret

Tabellen viser variasjonen i størrelse mellom sentrene, noe som også fremkommer av tallene presentert tidligere i kapitlet, under informasjonen om hvert senter. Med 8 ansatte hver, er Nynorsksenteret og Kunst- og kultursenteret de to sentrene med lavest antall ansatte. Det høyeste antallet ansatte finner vi hos Lesesenteret, med totalt 43 ansatte.

NIFUs Forskerpersonalregister viser at av de til sammen 159 ansatte ved de åtte nasjonale sentrene i 2013. Av disse utgjør kvinnene 70 prosent. Kvinnene er i flertall ved alle sentrene, samtidig som alle sentrene har både mannlige og kvinnelige ansatte. Antall menn varierer fra 1 til 15, mens antall kvinner varierer fra 6 til 33. Høyest andel kvinner og lavest antall menn finner vi ved Kunst- og kultursenteret (88 prosent, 1 mannlige ansatt), mens Matematikkcenteret har den laveste andelen kvinner og det høyeste antallet menn blant sine ansatte (52 prosent, 15 menn).

## 3 Organisering og styring: data fra nasjonalt nivå

I dette kapitlet undersøker vi styringen av de nasjonale sentrene sett fra Utdanningsdirektoratets side for å få en nærmere forståelse av arbeidsbetingelsene for direktoratet så vel som for sentrene. Hovedkilde til denne delen av evalueringen er intervjuer med ansatte i Utdanningsdirektoratet utfylt av dokumentene som utgjør sentrenes mandat og oppdragsbrev. Vi bruker også observasjonsdata fra tre styringsdialogmøter og et senterledermøte hvor vi har fått være til stede. Der hvor ikke andre kilder er oppgitt, er det intervjudataene og vår fortolkning av disse som ligger til grunn for fremstillingen.

Kapitlet er bygget opp på følgende måte: etter en kort gjennomgang av de interne organisatoriske betingelsene for Utdanningsdirektoratets styring av de nasjonale sentrene, tar vi for oss Utdanningsdirektoratets definisjon av senternes rolle og kjerneoppgaver konkretisert i sentrenes mandat. Deretter følger en redegjørelse for Utdanningsdirektoratets side av styringsdialogen, som her omfatter oppdragsbrev, årsplaner, budsjetter, årsrapporter, styringsdialogmøter og senterledermøter. Fremstillingen av data fra det nasjonale nivået avrundes med Utdanningsdirektoratets omtale av senternes engasjement i nasjonale satsninger, samarbeid mellom sentrene og sentrenes generelle måloppnåelse. Vi avslutter kapitlet med en oppsummering hvor vi også kort analyserer data fra Utdanningsdirektoratet og mekanismer for statlig styring av en oppdragstaker som beskrevet ved hjelp av *agency*-teori i kapittel 1.

### 3.1 Premisser for Utdanningsdirektoratets styring av sentrene

Gjennom intervjuer med ansatte i Utdanningsdirektoratet får vi tegnet et bilde av direktoratet som en organisasjon i utvikling og endring, der ansvaret for de nasjonale sentrene har blitt omformet og flyttet mellom avdelinger flere ganger før evalueringstidspunktet. Organiseringen av Utdanningsdirektoratet er ikke gjenstand for denne evalueringen, men et innblikk i ansattes egen oppfatning av hva slik utvikling og omforming representerer, synes å være en forutsetning for å kunne forstå og diskutere de nasjonale sentrenes funksjon og rolle i implementering av utdanningspolitikken. Som en av de ansatte sier i intervjuet: «Direktoratets rolle og oppgaver har endret seg, og da endres også sentrenes rolle.»

I intervjuene legger informantene i Utdanningsdirektoratets til grunn at omfanget av oppgaver som følger av den nasjonale utdanningspolitikken, er økende. Direktoratet får i stadig større grad ansvaret for implementering av politiske tiltak, med de krav til fleksibilitet og fagkunnskap som dette stiller til organisasjonen. En ansatt på ledernivå beskriver denne situasjonen slik: «Vi kunne beholdt den faglige aktiviteten her i huset og ansatt flere personer, men Kunnskapsdepartementet valgte

isteden å opprette nasjonale sentre for å bistå utviklingen av våre fagfelt og faglige ressurser.» Her gis en begrunnelse for opprettelse av de nasjonale sentrene som svarer til to av eksemplene hos Pollitt et al. (2004), nemlig å fremme administrativ styringskapasitet hos oppdragsgiver og styrke faglig ekspertise i implementeringen av oppgaver.

For å få det bredest mulige perspektivet på Utdanningsdirektoratets styring av de nasjonale sentrene, er det nødvendig å gå lenger tilbake enn til 2010, som er utgangspunktet for denne evalueringen. Dette fordi flere av de nasjonale sentrene som er gjenstand for denne evalueringen eksisterte før direktoratet ble formelt opprettet, slik at disse sentrene på dette tidspunktet var direkte underlagt departementet. Disse første sentrene fungerte som informasjonssentre for bestemte faggrupper i skolen. Ettersom Utdanningsdirektoratet og forløperen Læringssenteret overtok ansvar for nasjonale strategier i utdanningspolitikken og dermed et ansvar for sentrene som arbeidet på grunnlag av de samme strategiene, har også nye sentre blitt opprettet på oppdrag fra departementet for å oppfylle ulike målsettinger på til dels svært forskjellige arbeidsfelt. Sentrene hadde opprinnelig ulike mandater og følgelig ulik innretning. Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) formulerte hvordan de allerede eksisterende sentrene skulle samordnes og koordineres, hva som skulle være deres rolle og hvordan de skulle brukes i utdanningspolitikken.

Plasseringen av ansvaret for de nasjonale sentrene i Utdanningsdirektoratet har fulgt skiftende avdelinger og omstruktureringer av organisasjonen, men i 2008 ble ansvaret lagt til læreplanavdelingen. Her ble arbeidet med samordning av sentrenes mandater koordinert og ferdigstilt i 2010. Utdanningsdirektoratet har nylig opprettet en styringsavdeling, som har fått ansvar for å videreføre oppfølgingen av styring ved sentrene. I ny styringsmodell har styringsavdelingen ansvar for den formelle styringsdialogen gjennom styringsdokumenter, styringsmøter og rapporteringskrav. Styringsdialogen blir gjennomført i samarbeid med relevante fagavdelinger for å kvalitetssikre det faglige. Når sentrene formelt har fått et oppdrag av Utdanningsdirektoratet gjennom styringsdialogen vil det videre faglige samarbeidet og eventuelle faglige avklaringer følges opp mellom fagpersoner i sentrene og de avdelinger eller saksbehandlere som har ansvaret for det faglige feltet som oppdraget springer ut fra i direktoratet. Ordningen gjenspeiler forholdet mellom direktoratet og departementet, hvor oppdragsbrev og kommunikasjon om styring av virksomheten ivaretas av egne avdelinger, mens fagavdelingene har direkte kontakt på tvers av de to forvaltningsnivåene i det løpende arbeidet. Med denne endringen skapes det ifølge informantene i direktoratet nå et tydeligere skille mellom sentrene som enheter i den statlige forvaltningen og sentrene som en struktur for faglig oppgaveløsning.

Ifølge ansatte på ledernivå i Utdanningsdirektoratet har endrede forutsetninger for sentrenes virksomhet og oppdragsmengde ført til særlige utfordringer for lederne av de nasjonale sentrene med påfølgende behov for endring av Utdanningsdirektoratets styring. Den nylig opprettede styringsavdelingen i Utdanningsdirektoratet viderefører derfor et særlig ansvar for å følge opp senterlederne. Kvalitet og effektivitet i sentrenes implementering av oppdragene betinges ifølge disse informantene av god økonomistyring, som igjen forutsetter bestemte egenskaper ved ledelsen. Informantene i Utdanningsdirektoratet mener at lederne av nasjonale sentre kan synes uvante med de krav til økonomistyring som preger store virksomheter i statlig forvaltning. Direktoratet beskriver dette som et krav om at senterlederne må være «tett på politikken,» det vil si at de må følge med på den politiske utviklingen på sitt fagfelt, være i forkant av avgjørelser og bruke økonomistyringen som redskap for effektiv måloppnåelse. Dette er sammenfallende med beskrivelsene som ledernivået i Utdanningsdirektoratet gir av sin egen rolle. Slik ledelse vil ifølge direktoratet komme til uttrykk gjennom sentrenes bemanning og fordeling av oppgaver. Her ønsker direktoratet fleksibilitet, slik at man til enhver tid har nok ansatte til å utføre de oppdrag som senteret får tildelt, og at arbeidskraften prioriteres til de oppgavene som haster mest. Samtidig er det uttalt fra direktoratets side at sentrene ikke må få for mange *fast* ansatte, fordi sentrenes økonomiske midler ut over den faste grunntildelingen er variable og følger oppdragene de får. Antallet faste ansettelser må derfor dimensjoneres av størrelsen på grunnbevilgningen. Der sentrene har flere oppdragsgivere eller samarbeidspartnere som genererer oppgaver og inntekter,



blir det ifølge direktoratet svært viktig at senterlederne balanserer de ulike oppgavene mot hverandre slik at kjerneoppdragene får forrang.

## 3.2 Sentrenes rolle og kjerneoppgaver

Vi ba ansatte i Utdanningsdirektoratet definere for oss hva et nasjonalt senter er. «Et nasjonalt senter er et kompetansesenter på et fagområde som direktoratet har ansvar for. Senteret skal være virkemiddelet staten har for å støtte skole- og barnehagesektorene med relevant og praksisnært materiale og tjenester,» var et av svarene vi fikk på dette spørsmålet. Alle informantene i direktoratet understreker at sentrene er en del av forvaltningen. Med dette viser de til at de nasjonale sentrene er underlagt de samme politiske føringene fra departementet som det som gjelder for Utdanningsdirektoratet, og som formidles fra departementet til direktoratet i oppdragsbrev fulgt av midler gjennom et tildelingsbrev. Direktoratet skal deretter fordele og formidle oppdragene til sentrene gjennom et eget oppdragsbrev til senterlederne. Midler til å løse oppgavene får sentrene fra direktoratet i form av en grunntildeling og overføringer til tilleggsoppdrag. Vi kommer nærmere tilbake til oppdragsbrev, grunntildeling og tilleggsoppdrag senere i dette kapitlet.

De ansatte i Utdanningsdirektoratet beskriver en situasjon der det stilles høye krav til rask iverksetting av politiske vedtak. Ledernivået må følge med og tolke de politiske signalene fra departementet og fra statsråden, mens selve forvaltningsorganisasjonen må kunne mønstre beredskap i form av kapasitet, ressurser og infrastruktur for å omsette politikk til praksis med hurtigst mulig respons. De nasjonale sentrene befinner seg ifølge direktoratet i forlengelse av denne styringslinjen, de blir direktoratets «forlengede arm,» slik ansatte på ledernivå her uttrykker det. Strukturen av nasjonale sentre og rutinene for å sende oppdrag videre til dem, har gjort at direktoratet kan respondere raskere på politiske signaler og oppdrag fra departementet enn hva som var tilfelle for få år siden. «Vi slipper å rigge til et stort apparat hver gang vi får ansvar for en ny satsning i utdanningspolitikken,» sier en ansatt med lederansvar i direktoratet. «Apparatet» er nå av permanent karakter, og består av de nasjonale sentrene. Dette stiller på den ene siden krav til sentrenes ledelse, deres kapasitet, ressursutnyttelse og leveringsdyktighet, mens direktoratet på sin side har fått nye oppgaver i styring og ledelse av sentrene både som enkeltstående institusjoner og som en helhetlig struktur av underliggende virksomheter.

Ansatte i direktoratet viser til Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* når de skal definere sentrenes kjerneoppgaver. Sentrene skal være miljøer for faglig spisskompetanse og fagdidaktisk arbeid, der målsettingen er å støtte lærerutdanningsinstitusjonene, lærere og barnehagelærere i disse yrkesgruppene faglige og daglige virke i klasserom og i barnehager. Dette fordrer at hvert senter skal samle og holde seg oppdatert om kunnskap som kan komme disse målgruppene til gode, og som kan bidra til å forbedre deres praksis. Sentrene har dermed et betydelig formidlingsoppdrag idet de skal utarbeide læringsressurser og gjøre kunnskap og slike ressurser tilgjengelig for disse målgruppene. Like gjerne som disse oppgavene i prinsippet kunne vært lagt til Utdanningsdirektoratet, kunne man også tenke seg at de ble utført av et fagmiljø ved et universitet eller en høyskole, sier en av direktoratets ansatte fra ledernivået. Den *governance*-orienterte løsningen som ble valgt, har likevel plassert sentrene i en posisjon hvor det faglige og det administrative ansvaret er delt mellom direktorat og vertsinstusjonene i UH-sektoren. Slik ønsket utdanningsmyndighetene å legge til rette for en faglig utveksling til gjensidig nytte mellom forvaltning og UH-miljøene i implementeringen av utdanningspolitiske tiltak, samtidig som sentrenes oppgaver er direkte underlagt statlig styring. En begrunnelse for plasseringen av sentrene er derfor som en av informantene i Utdanningsdirektoratet sier det:

*Sentrene får oppdrag som i omfang betyr at de ikke klarer å løse dem alene, fordi de ikke har tilstrekkelig antall ansatte eller en landsdekkende struktur som gjør at de kan nå ut til alle skoler og skoleeiere. UH-sektoren kan heller ikke løse disse oppgavene alene, fordi de delvis mangler den kjennskapen til praksisfeltet og til*

*læreplanene som sentrene skal bistå med, og som kreves for at gjennomføring av nasjonale satsninger i utdanningspolitikken holder høy nok kvalitet.*

Slik blir de nasjonale sentrene ikke bare et virkemiddel for utdanningsmyndighetene, de kan også ses som et virkemiddel for UH-sektoren og da primært for lærerutdanningene i arbeidet med å oppnå felles målsettinger fastsatt i statlig politikk. Her fremtrer enda en begrunnelse for å legge de nasjonale sentrene til UH-institusjoner, nemlig å knytte disse miljøene tettere til praksisfeltet representert ved ekspertisen i sentrene.

Ideelt sett, sier representanter for ledernivå i Utdanningsdirektoratet, skal sentrene ha en fremskutt fagdidaktisk posisjon i det UH-miljøet de tilhører. Dette skal gi sentrene legitimitet og grunnlag for samarbeid ikke bare med vertsinstitusjonen, men også andre høyskoler og universiteter som arbeider med samme fagfelt. Ansatte i Utdanningsdirektoratet sier de er klar over at dette idealet bare i noen grad er omformet i faktiske og praktiske resultater ved sentrene, men fremholder likevel dette som en rettesnor for plasseringen av sentrene så vel som innretningen av deres faglige virksomhet.

### **3.3 Mandat for sentrenes arbeid**

Slik det er gjort rede for i kapittel 1 i denne rapporten, fikk de nasjonale sentrene felles mandat i 2010. Før 2010 hadde hvert senter sitt eget mandat utformet av departementet. Ansatte i Utdanningsdirektoratet forteller at hensikten med å samordne mandatene var å få en enhetlig rollebeskrivelse for de ulike sentrene, gi dem felles målgrupper og definere oppgavene deres. I intervjuene med direktoratet presiserer informantene særlig målgruppene i UH-sektoren og barnehagefeltet. Formuleringene i mandatet som gjelder UH-sektoren skal understreke betydningen av samarbeid med sentrene for utvikling av fagdidaktisk spisskompetanse. For barnehagene gjaldt det at selv om denne målgruppen ble gjort felles for alle sentrene, fulgte det ikke med ekstra bevilgninger for å arbeide spesielt rettet mot barnehagefeltet de første årene. Noen sentre hadde barnehager som målgruppe også før denne mandatendringen trådte i kraft, mens andre sentre måtte utvide kapasiteten som følge av mandatendringen. Selv om de intervjuede i Utdanningsdirektoratet nå mener at oppmerksomheten og bevisstheten om mandatet har blitt større og tydeligere i styringen av sentrene enn det som var tilfelle tidligere, mener de samtidig at sentrene utvikler seg i ulike retninger. Dette skyldes at sentrene får forskjellige oppgaver knyttet til de nasjonale satsningene i utdanningspolitikken, som bidrar til å utvikle og delvis endre deres rolle.

Sentrenes hovedoppgaver er ifølge mandatet knyttet til de overordnede målene i opplæringssektoren og i barnehagesektoren, i form av implementering av læreplanverket, rammeplanen for barnehagene samt nasjonale satsninger i opplæringsfeltet. Den faglige virksomheten i sentrene skal være forsknings- og kunnskapsbasert. Dette innebærer, ifølge ansatte i Utdanningsdirektoratet, at sentrene skal holde seg oppdatert om forskning på sine fagområder, og de skal kunne nyttiggjøre seg av kunnskap og tilrettelegge denne i form av nye ressurser som presenteres og distribueres til målgruppene. En av de ansatte i Utdanningsdirektoratet uttrykker det slik:

*Sentrene skal ha kunnskap om hva som virker og de skal kunne bruke det, altså fagdidaktikk. Hva er det læreren trenger? Hva er det barnehagelæreren trenger? Hvordan kan disse målgruppene lett få tilgang til ny kunnskap som de kan ta med seg i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet sitt? Dette er kjernen i de diskusjonene vi har, og som dreier seg om [i hvilken grad] sentrene skal drive eget forskningsarbeid eller om de skal formidle forskningen til sektor. Vi har vært veldig tro mot formuleringen om at sentrene skal være praksisnære.*

En viktig årsak til denne holdningen i direktoratet er størrelsen på grunntildelingen som sentrene får til å gjennomføre oppdragene fra direktoratet. Grunntildelingen skal bare anvendes i henhold til oppdragsbrevet som følger disse bestillingene. Fra Utdanningsdirektoratet fastholdes det i intervjuene at de nasjonale sentrene skal ha spisskompetanse i fagdidaktikk som et mellomledd mellom UH-sektorens forskning og opplæringssektorens praksis, noe som ifølge disse informantene innebærer at sentrene ikke skal drive aktivitet som UH-sektoren ivaretar. Dersom sentrene gjennom sitt arbeid for eksempel avdekker behov for ny forskning, kan dette meldes til Utdanningsdirektoratet blant annet gjennom årsrapporten.

### 3.4 Styringsdialogen

Her behandler vi oppdragsbrev, årsplaner, budsjetter, årsrapporter, styringsdialogmøter og senterledermøter som elementer i styringsdialogen mellom Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene.

Senterets oppdragsbrev ble omtalt innledningsvis i kapittel 1 i denne rapporten, der vi gjorde rede for oppbygningen av brevet i en fellesdel og en senter spesifikk del. Selve oppgavene i brevet er fulgt av mål og resultatkrav som i årene 2012-2013 gjaldt tre innsatsområder: i) rammeplan- og læreplanrelatert virksomhet, ii) kvalitetsutvikling i grunnopplæringen samt iii) dokumentasjon, analyse og forskning. Disse innsatsområdene er deretter utdypet i oppdragsbrevet gjennom konkretisering av oppgaver som gjengitt i tabell 3.1 nedenfor.

**Tabell 3.1: Eksempel på konkretisert oppgave og resultater på to nivåer i oppdragsbrev (fellesdel) til de nasjonale sentrene.**

Rammeplan- og læreplanrelatert virksomhet		
Oppgave	Forventet resultat	Langsiktig resultat
Bistå direktoratet i justering og videreutvikling av læreplaner for fag i grunnopplæringen.	Tjenester levert i henhold til oppdrag fra direktoratet.	Økt læreplankompetanse hos lærerne.

Med henblikk på oppgavenes formulering ser vi at de preges av lav grad av *programmability* (spesifisering) og *measurability* (mulig å stadfeste som resultat) (Eisenhardt 1989a). Oppgavene blir imidlertid beskrevet nærmere i senter spesifikk del av oppdragsbrevet og skal konkretiseres videre i sentrenes årsplan. Dette er i tråd med modellen for samarbeid mellom partene som er valgt, det vil si et forholdsvis vidt handlingsrom for oppdragstaker styrt av rammebetingelser fra oppdragsgiver fulgt av oppdragstakers rapportering av resultat. Måloppnåelse i slike resultatbaserte avtaler vil likevel avhenge av at oppdragstaker og oppdragsgiver har samme forståelse av oppgavene og målene med disse (ibid.) Her er målene delvis lite definert og delvis svært langsiktig, noe som kan vanskeliggjøre en reell vurdering av resultatoppnåelse.

Oppdragsbrevet utgjør sammen med senterledermøtene og styringsdialogmøtene (se nedenfor) de viktigste styringsredskapene for direktoratet. Disse redskapene utfylles av sentrenes årsplaner, årsrapporter og budsjett. I intervjuene omtaler ansatte i direktoratet oppdragsbrevene som det primære uttrykk for styringslinjen, som senterlederene hele tiden skal legge til grunn for arbeidet i senteret. Brevet avgrensar samtidig sentrenes oppgaver. «Tidligere var det fritt frem for ulike avdelinger i direktoratet å ha kontakt med sentrene og gi dem oppgaver,» sier en av Utdanningsdirektoratets ansatte. Fra 2008 har imidlertid alle oppgaver blitt koordinert i én avdeling i direktoratet og nedfelt i oppdragsbrevet. «Dette kan også ha bidratt til å gi et tydeligere bilde av hva som forventes av sentrene fra direktoratets side,» fortsetter den ansatte i intervjuet. Oppdragsbrevet skal også synliggjøre fellessatsninger og sikre at sentrene samarbeider om oppgaver.

Selv om oppdragsbrevet formidler departementsoppdrag via direktoratet til sentrene, er selve brevet gjenstand for dialog og forhandlinger mellom senterleder og direktorat. Senterlederene kan

komme med forslag til oppgaver som de kunne tenke seg å utføre, og de kan også be om å få reduksjon eller endring i leveransene som direktoratet ber om. Vi fikk være til stede og observere et slikt felles senterledermøte som forberedelse til oppdragsbrevet for 2014. Forut for dette møtet hadde de fleste senterlederne møttes uten Utdanningsdirektoratet til stede, for å forberede seg og legge rammer for samarbeid om satsninger i det kommende oppdragsbrevet. I intervju understrekes det fra Utdanningsdirektoratets side at de ser det som en klar fordel for senternes generelle virksomhet og samarbeid at senterlederne møtes på denne måten.

I senterledermøtet opplyste Utdanningsdirektoratet deltakerne om at hensikten med møtet var å skape forståelse for fellesdelen av oppdragsbrevet, mens senterespesifikk del ville bli utformet i dialog mellom fagkontaktene i direktoratet og de enkelte sentre. Direktoratet varslet også en mer spesifisert årsrapport for 2014 basert på Finansdepartementets nye retningslinjer. Videre gikk representanter for direktoratet gjennom utkastet til oppdragsbrev punkt for punkt, mens senterlederne stilte spørsmål til enkeltformuleringer i utkastet. I møtet ble det også muntlig gjort rede for enkelte av sentrenes status i ulike oppgaver, både hva som er gjort så langt og hva som skal skje i fremtiden.

Vårt inntrykk var at møtet bar preg av åpen og tilsynelatende jevnbyrdig dialog mellom faglige samarbeidspartnere. Samtidig understreket direktoratet sentrenes selvstendige ansvar for å utforme aktiviteter og innsats i oppgavene de blir pålagt. Under møtet stilte senterledere spørsmål om hvordan ordet «bistå» skal tolkes (som i mandatets formulering «senteret skal bistå høgskoler og universiteter i deres innsats for å realisere nasjonale satsninger som fremmer kompetanseutvikling i grunnopplæringen.») «Det ligger mye opp til dere å se mulighetene for samarbeid, det er ikke en naturlig oppgave for direktoratet» svarte representanten for Utdanningsdirektoratet i møtet. En annen senterleder viste spesifikt til løsning av oppdrag og samarbeid i Ungdomstrinnssatsningen, som ifølge denne lederen fordrer et stort apparat samtidig som sentrene er lokalisert mange ulike steder i landet. Representanten for Utdanningsdirektoratet svarte slik på dette:

*Det er riktig at ambisjonsnivået i denne satsningen er høyt. Prosessen må være at dere skal lage en årsplan på grunnlag av oppdraget som sier hva det er mulig for dere å gjøre, hva dere kan levere med hvilke resultater i denne satsningen før året er omme. Hvordan tolker dere oppdragene fra oss? I en «familie» med ni-ti nasjonale sentre, hva kan sentrene levere i sum som blir bedre enn hver enkelt leveranse?*

I disse eksemplene understreker direktoratet sentrenes selvstendige ansvar for å fortolke, vurdere og operasjonalisere bestillingene de har fått gjennom oppdragsbrevet, samtidig som sentrene gis mulighet til dialog med oppdragsgiver. Eksemplene illustrerer slik det hierarkiske styringsforholdet mellom direktoratet og sentrene.

Dokumentet som til syvende og sist angir sentrenes oppdrag og som skal ligge til grunn for rapport, vil derfor være hvert enkelt senters årsplan. Dette dokumentet er et resultat av senterledernes omforming av oppgavene i oppdragsbrevet tilpasset sentrenes kapasitet. I styringsdialogmøtene mellom Utdanningsdirektoratet og hvert enkelt senter er det årsplanene og årsrapportene som uttrykk for oppdragsbrevet som er tema. Fra ledelsesnivået i Utdanningsdirektoratet får vi inntrykk av at utviklingen av rammen for disse styringsmøtene har blitt til over tid. «Vi måtte begynne å arbeide med innholdet i etatsstyringsmøtene,» sier en av informantene på ledernivå i direktoratet om styringen av de nasjonale sentrene, «vi måtte avgjøre hva vi faktisk må spørre sentrene om, hva vi må vite og hva vi ikke trenger å blande oss borti.» De ansatte vi har intervjuet i direktoratet, stiller også spørsmål om hvordan økonomien i sentrene skal brukes som indikator på resultater, og hvordan Utdanningsdirektoratet kan få tilgang til denne informasjonen når personal- og økonomispørsmål sorteres under sentrenes vertsinstitusjoner. For når kan økonomi sies å gå fra å være et administrativt spørsmål til å gi grunnlag for vurdering av faglig måloppnåelse via styring og ledelse? «Det detaljerte bildet av dette trenger vi ikke,» sier en ansatt i direktoratet, «men vi må ha

informasjon som gir oss gode styringsdata og som samtidig ikke medfører mye merarbeid for sentrene.» Utdanningsdirektoratet har på sin side hatt merarbeid med å gi økonomirapporteringen et format som gjør det mulig for sentrene å skille ut data som direktoratet etterspør.

Dette forholdet, samt den generelle økonomistyringen på senternivå, var hovedtema i de tre styringsdialogmøtene som vi observerte i november 2013 som del av datainnsamlingen til denne evalueringen. Fra Utdanningsdirektoratets side fikk vi opplyst at disse temaene vanligvis ikke ville være så dominerende i disse møtene, hvor emnet normalt vil være sentrenes måloppnåelse forstått som resultatene av oppgavene de har fått i oppdrag å gjennomføre. Her vil Utdanningsdirektoratet særlig være opptatt av avvik mellom planlagte oppgaver og rapporterte resultater.

Mens arbeidet med vår evaluering har pågått, har direktoratet initiert en separat undersøkelse av sentrenes økonomiforvaltning med henblikk på det underforbruk som flere av sentrenes regnskap og styringsdialogen med disse sentrene har avdekket. Hvis det ved rapportering til Utdanningsdirektoratet fremgår et underforbruk i disse tildelingene, vil direktoratet blant annet stille spørsmål om hvorvidt senterets viktigste oppgaver er utført i henhold til årsplanen og budsjettet. Denne problemstillingen forsterkes ifølge informantene i Utdanningsdirektoratet av at sentrenes totale oppgavemengde – primært delegert fra direktoratet – øker i omfang og kan hope seg opp hos det utførende leddet. Mandatet for vår evaluering omfatter ikke sentrenes økonomistyring. Etersom økonomien var en sentral del av alle de tre styringsdialogmøtene hvor vi fikk være til stede, vil vi likevel omtale dette kort, i den grad det kan bidra til å belyse mekanismer for statlig styring av en oppdragstaker. Slike mekanismer har vi beskrevet i kapittel 1 i denne rapporten.

I de tre styringsdialogmøtene gikk representantene fra direktoratet, senterleder samt en medfølgende representant fra vertsinstitusjonen (økonomiansvarlig) gjennom det økonomiske rapporteringsgrunnlaget for avvik og eventuelt underforbruk av tidligere tildelte midler. Senterleder utdypet og forklarte tallene med støtte fra sin økonomiansvarlig, mens direktoratets representanter på sin side understreket senterleders ansvar for økonomiforvaltningen og i særlig grad å påse at tildelte midler blir brukt i henhold til budsjett.

Vår tolkning av denne situasjonen er at den tydeliggjør at alle sentrene har minst to prinsipaler (Eisenhardt 1989a) eller autoriteter å forholde seg til i sin virksomhet, nemlig Utdanningsdirektoratet og vertsinstitusjonen. En hensikt med akkurat disse møtene var for Utdanningsdirektoratet å få økt innsikt i hvordan den andre prinsipalen skjøtter regnskapene og økonomiforvaltningen i sentret. For det andre ser vi at selve møteformen, preget av dialog, likevel ikke gir inntrykk av at direktoratet vil bruke makt for å få senterlederne til å utføre påleggene de er gitt. Det vil si at ansvarliggjøringen av senterlederne i økonomispørsmål først og fremst dreier seg om å skape tillit, god informasjonsflyt og transparens i økonomiforvaltningen, og ikke om reelt å stille senterlederne til ansvar ved å opplyse om eller sette i verk sanksjoner. Direktoratet innehar slik den formelle autoriteten til å stille spørsmål og kreve informasjon om økonomiforvaltningen, men senterleder har den reelle autoriteten i forvaltningen av midlene som allerede er tildelt. Direktoratet kan oppfordre eller også irettesette senterledere i disse spørsmålene, men de velger etter det vi kjenner til ikke å kreve tilbake midler.

### 3.5 Nasjonale satsninger og samarbeid mellom sentrene

Eksempler på nasjonale satsninger i utdanningspolitikken er Ny GIV, satsning på ungdomstrinnet og FYR.<sup>3</sup> Det er Kunnskapsdepartementet som bestemmer hvilke nasjonale sentre som skal inngå i og levere ressurser til de nasjonale satsningene, og når disse oppdragene kanaliseres til sentrene gjennom Utdanningsdirektoratet, inngår de i sentrenes tilleggsoppdrag. Utdanningsdirektoratet velger også i noen tilfeller å bruke sentrene til oppgaver som direktoratet blir tildelt fra Kunnskapsdepartementet. Tilleggsoppdrag innebærer at deltakelse i nasjonale satsninger er et oppdrag på linje med andre i sentrenes arbeid for implementering av utdanningspolitiske tiltak, men at disse oppgavene kommer i tillegg til kjerneoppgavene som senteret opprinnelig ble etablert for å løse og som er del av den kontinuerlige virksomheten.

Ansvar for tilleggsoppdragene blir plassert hos et utvalg av sentrene basert på deres kjernevirksomhet. Ettersom sektormålene for grunnopplæringen slår fast at alle elever skal gå ut av grunnskolen med grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, involveres de såkalte ferdighetssentrene i de fleste nasjonale satsninger. Ifølge ansatte i Utdanningsdirektoratet får dette flere konsekvenser for alle sentrene. Noen av dem får svært mye å gjøre, og kan få problemer med å rekke over alle oppgavene. Ved skjev deltakelse i nasjonale satsninger øker også variasjonen i oppgaver mellom sentrene, slik at den likheten mellom sentrene som var tilstrebet gjennom å gi dem et felles mandat i 2010, nå blir mindre tydelig. Slike forskjeller forsterkes ved at noen av sentrene får en gunstigere bemanningssituasjon som følge av større overføringer, og en tydeligere profilering hos målgruppene. Samtidig uttrykker ansatte i Utdanningsdirektoratet en ambisjon om at alle sentrene skal bidra i et samarbeid om de nasjonale satsningene. Ideal om tverrfaglighet og flerfaglighet holdes frem som et pre for alle sentrenes kjernevirksomhet, samtidig som effektene av sentrenes arbeid også er forventet å bli styrket som resultat av at sentrene profileres samlet overfor praksisfeltet.

Derfor oppfordrer Utdanningsdirektoratet alle sentrene til bred involvering i de nasjonale satsningene, men erfarer samtidig at sentrene som ikke får uttalt ansvar for satsninger, etterlyser tydeligere beskjed om hva de skal bidra med og hvordan dette skal skje. De ansatte i Utdanningsdirektoratet forventer at sentrene i en viss utstrekning skal løse slike spørsmål på eget initiativ og i dialog med hverandre, der sentrene også etablerer nye strukturer for samarbeid på tvers. «Dette ligger jo nettopp til sentrenes faglighet,» sier en av de ansatte på ledernivå i direktoratet. «De skal selv kunne avgjøre hva de vil hente ut fra et annet senter, eller hva de kan bidra med overfor andre sentre i et samarbeid slik at resultatet av oppdraget kan bli best mulig.»

### 3.6 Utdanningsdirektoratets vurdering av sentrenes måloppnåelse

Ifølge de ansatte i Utdanningsdirektoratet som vi har intervjuet, varierer måloppnåelsen mellom sentrene. «De to siste årene har sentrene stort sett fått gjort det de skal,» sier en av disse i intervjuet, «men det er store forskjeller i hva de leverer og hvordan de leverer.» Direktoratet har også endret kravene til sentrenes rapportering, blant annet etter innspill fra en evaluering utført av Rambøll (2009). Her ble det anbefalt at sentrene rapporterer i henhold til resultater, ikke om hvorvidt aktiviteten var gjennomført, slik tilfellet var før dette tidspunktet. Videre er senterleders egne vurderinger gjort til en del av rapporteringsarbeidet. I intervju sier ansatte i Utdanningsdirektoratet likevel at de fremdeles mangler gode verktøy for å vurdere full måloppnåelse i sentrenes oppgaver. De peker også på oppdragsbrevet, og mener dette må gi tydeligere resultatkrav. Her mener informantene i direktoratet at både Utdanningsdirektoratet og

<sup>3</sup> Ny GIV: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>  
Satsning på ungdomstrinnet: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>  
FYR: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523>

sentrene har potensial i forbedring og utvikling av gode målepunkter. Mal for sentrenes årsrapport for 2014 er videreutviklet fra dokumentene vi har lagt til grunn for denne evalueringen, og inneholder oversikter over forskningsrelatert virksomhet og nye kriterier for å vurdere grad av måloppnåelse i kontakt med målgrupper gjennom landsdekkende virksomhet.

Samtidig understrekes det i intervjuene med direktoratsansatte at sektormålene for grunnopplæringen skal nås gjennom et vidstrakt og omfattende samarbeid mellom mange aktører, ikke bare de nasjonale sentrene. Dessuten fremholdes det i intervjuene at det generelt vil være vanskelig å vurdere effekten av tiltak. Dette empiriske utsagnet har støtte i teorifeltet vi har lagt til grunn for denne evalueringen, som at politiske mål kan være vanskelige å måle på kort sikt, og at slike mål kan være vage og foreskrive tilstander fremfor håndfaste resultater.

### 3.7 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at styringen av de nasjonale sentrene har gjennomgått mange organisatoriske endringer fra Utdanningsdirektoratets side. Noen av sentrene eksisterte også før Utdanningsdirektoratet ble opprettet. Disse sentrene var direkte underlagt Kunnskapsdepartementet. De første sentrene fungerte som informasjonssentre for bestemte faggrupper i skolen, mens nyere sentre har blitt opprettet for å ivareta særlige strategier eller satsninger i utdanningspolitikken. Dette gir et mangfold i begrunnelser for opprettelse av nasjonale sentre i opplæringen, og gjennom intervju med ansatte i Utdanningsdirektoratet har vi fått kjennskap til ytterligere administrative argumenter for eksistensen av slike sentre. Disse begrunnelsene viser til behov for å fremme den administrative styringskapasiteten i implementering av politiske tiltak og å styrke faglig ekspertise, samt fleksibilitet i oppgaveløsningen.

I kapittelet utdypes den opprinnelige visjonen med å legge sentrene til institusjoner i UH-sektoren. Ved fysisk plassering i og samarbeid med UH-sektoren skal sentrene bringe faglige nyvinninger ut til praksisfeltet, og, motsatt, sørge for at kunnskap fra praksisfeltet tilflyter fagmiljøene i lærerutdanningene. Her ses sentrene ikke bare som utfører av konkrete oppdrag, men også som bindeledd mellom ulike aktører og institusjoner i implementeringen av den nasjonale utdanningspolitikken.

I det daglige arbeidet er Utdanningsdirektoratets styring av nasjonale sentre konsentrert om ledelses- og oppgavenivået. I direktoratet vurderes kravene til det å lede et nasjonalt senter på linje med krav til ledelse av større, statlige forvaltningsvirksomheter. Her legges det særlig vekt på økonomistyring som bidrar til effektiv oppgaveløsning med resultater som skal rapporteres. Sentrene omtales følgelig som del av forvaltningen. Den formelle styringslinjen omfatter bestillingene som sentrene får gjennom oppdragsbrevene, årsrapportene som skal gjøre rede for resultatene av bestillingene og styringsdialogmøtene. Denne linjen er utpreget hierarkisk, samtidig som sentrene er gitt et forholdsvis stort handlingsrom innenfor rammene av oppdragsbrevet.

Utdanningsdirektoratet besitter gjennom styringslinjen den formelle autoriteten over sentrene, men sentrene har etter vårt syn høy grad av reell autoritet i kraft av sin fagekspertise og ved å være administrativt tilknyttet et miljø i UH-sektoren som ikke er underlagt Utdanningsdirektoratets styring. Derfor kan kontakten mellom direktoratet og senterlederne få preg av å være forhandlinger mellom to jevnbyrdige partnere fremfor parter som inngår i en hierarkisk relasjon. Dette understøttes av at det er i Utdanningsdirektoratets interesse at oppdrag blir utført av det aktuelle senteret, som besitter en fagekspertise som direktoratet ikke kan erstatte uten at det samtidig medfører store kostnader. Utdanningsdirektoratet kan få rollen som tilrettelegger for at senteret gjør oppgavene sine, fremfor å kontrollere sentrene og utøve makt ved å frata dem oppgaver og støtte. En styringsmessig konsekvens av at sentrene er plassert i UH-sektoren, er at Utdanningsdirektoratet har et utvidet informasjons- og kontrollbehov med tanke på sentrenes faktiske resultater. For Utdanningsdirektoratet blir det derfor særlig viktig å avgrense sentrenes aktivitet mot oppgavene som skal løses av UH, slik at sentrenes kjerneoppgaver hele tiden får forrang.

Sentrene fikk likelydende mandat i 2010, men ansatte på rådgiver- og ledernivå i Utdanningsdirektoratet ser at mengden og variasjonen i oppdrag bidrar til at sentrene likevel utvikler seg i forskjellig retning. Vi vurderer dette som at direktoratet og senterne har levd med et styringsregime over tid som har vært preget av mangfold, variasjon og endring, men som de siste årene peker mot organisatorisk og styringsmessig samordning. Samtidig har kompleksiteten i implementeringen av den nasjonale utdanningspolitikken og dermed også virksomheten i de nasjonale sentrene vokst, noe som reiser nye utfordringer i å skape sammenheng og styring i et viktig felt av forvaltningen. Oppdragene som direktoratet får fra departementet og som fordeles videre til de nasjonale sentrene, medfører dessuten at sentrene får ulik arbeidsmengde. Her finnes en nærliggende forklaring på hvorfor sentrene utvikler seg ulikt.



## 4 Organisering og styring: data fra senternivået

Vi skal nå se hvordan representanter for de nasjonale sentrene vurderer spørsmål knyttet til organisering og styring av virksomheten deres. Alle de åtte nasjonale sentrene som er gjenstand for denne evalueringen ble besøkt i løpet av første halvår 2014, og ved hvert senter intervjuet vi henholdsvis senterleder (i noen tilfeller supplert av administrativ leder eller påtroppende/avtroppende leder) og en gruppe ansatte. Gjennom tilleggsoppdraget til denne evalueringen ble senterlederne intervjuet på nytt over telefon høsten 2014. Sitater fra ansatte er anonymisert i denne fremstillingen. Der senterleder uttaler seg spesifikt om det enkelte senters særtrekk og/eller egne erfaringer, er kilde oppgitt og senterleder gitt mulighet for sitatsjekk.

Kapittelet er strukturert for at det skal kunne leses i forlengelse av fremstillingen som Utdanningsdirektoratets gir av styringen av de nasjonale sentrene i kapittel 3 i denne rapporten. Vi har derfor valgt en lik oppbygning av teksten der vi først går gjennom senternivåets syn på sentrenes rolle og kjerneoppgaver, fulgt av senternivåets syn på mandat, styringsdialog, sentrenes involvering i nasjonale satsninger og samarbeid mellom sentrene. Ettersom vi har intervjuet mange flere informanter på senternivå enn på direktoratsnivå, og fordi det er hele åtte sentre som favnes av evalueringen, er hvert av disse hovedavsnittene i kapittelet omfattende og detaljerte. Derfor har vi delt dem opp ved hjelp av underoverskrifter. Vi avslutter kapittelet med en oppsummering av hovedpunktene i empirien fra senternivået.

### 4.1 Senternivå: sentrenes rolle og kjerneoppgaver

I gjennomgangen av data fra Utdanningsdirektoratet tidligere i dette kapittelet var «kompetansesenter» og «nærhet til praksisfeltet» blant definisjonene som ble brukt om de nasjonale sentrene. Direktoratet viste i dette til St. meld. nr. 31 (2007-08), hvor det slås fast at sentrene skal støtte målgruppene i deres faglige arbeid. Dette finner vi igjen i intervjuene med senterledere og senteransatte når de beskriver arbeidsplassene sine. «Vi er et kompetanseorgan for Utdanningsdirektoratet,» sier lederen ved Nynorsksenteret. «Som nasjonalt senter skal vi forvalte en kompetanse og vi skal spre denne kompetansen i håp og tro om at det skal bidra til positiv effekt for elevene,» sier en ansatt ved NAFO. «Vi skal utvikle og spre nye og bedre arbeidsmåter i matematikkundervisningen slik at den bedre kan fremme læring og motivasjon hos elevene,» sier lederen ved Matematikksenteret. «Vi er en bro mellom forskning og utvikling på den ene siden og lærerne i klasserommet på den andre siden,» sier lederen ved Naturfagsenteret.

Ansatte og ledere ved alle de nasjonale sentrene er samstemte i at Utdanningsdirektoratet er deres oppdragsgiver og at oppdragene fra direktoratet dominerer arbeidet ved senteret. Imidlertid kan

uttalelser fra noen senterledere og ansatte tolkes som at de ønsker å trekke et skille mellom sentrenes *oppdrag* som del av forvaltningen og de nasjonale sentrene forstått som *faglig baserte institusjoner* i seg selv. Lederen ved Matematikksenteret uttrykker seg slik om dette: «Jeg er veldig opptatt av at vi som senter skal være tydelige i diskusjon med Utdanningsdirektoratet om hva vi mener er faglig riktig. Samtidig er vi lojale mot oppdragene vi får, som er politisk styrt.» Lederen ved Lesesenteret sier: «Vi bør også være en kritisk røst.» Lederen ved Nynorsksenteret mener at senteret gjerne blir «vaktbikkje» for bruk av nynorsk i Utdanningsdirektoratet. Lederen ved Naturfagsenteret sier hun kunne tenke seg at senteret fikk en sterkere faglig posisjon enn det hun mener er tilfelle i dag. Ikke minst gjelder dette mulighetene til å drive egen forskning finansiert over sentrenes grunnbevilgning, et ønske som flere av de andre senterlederne og ansatte fremmer i intervjuene. Vi kommer tilbake til spørsmålet om forskning ved sentrene senere i dette kapittelet.

Enkelte senterledere kan vise til fagmiljøer eller interessegrupperinger i feltet de har ansvar for, og som kan ha ønsker eller ambisjoner på senterets vegne. Lederen ved Nynorsksenteret forteller at det er nødvendig å gå balansegang mellom ulike aktører i det språkpolitiske feltet. Han slår fast i intervju: «Vi har spilleregler som er annerledes enn målrørsla.» Leder ved Fremmedspråksenteret kan likeledes fortelle om kritiske spørsmål fra fagpolitiske miljøer for fremmedspråk, som mener at senteret burde øke innsatsen for «deres» språk. «Vi er ikke en lobby for fremmedspråk, det er andre som må ta seg av den oppgaven» sier lederen ved Fremmedspråksenteret til dette, og legger til: «For oss er alle fremmedspråkene like viktige, og hvis ikke det prinsippet var gjeldende, hadde det blitt helt umulig å være her.»

I denne evalueringen er det relevant å spørre om sentrenes tilhørighet til en vertsinstitusjon påvirker deres ståsted mellom fag og forvaltning. Dette var også et konkret spørsmål vi brukte i intervjuer med senterledere og ansatte. Lederen ved Skrivesenteret nyanserer svaret på dette når han beskriver kulturen ved senteret som «faglig fremfor akademisk,» men samtidig understreker at virksomheten like fullt befinner seg i spenningsfeltet mellom fag og politikk. Dette spenningsfeltet utdypes og problematiseres av en av de ansatte på Fremmedspråksenteret:

*Det er et paradoks å være ansatt ved en høyskole, og måtte si og jobbe for det ministeren synes. Noen ganger kan man med henvisning til faglitteraturen godt si at ministeren kanskje burde synes noe helt annet, men det er ikke opp til oss å fronte det. Altså, det er en prinsipiell konflikt, veldig lite aktuell i hverdagen, dette skjer sjelden og vi får stort frirom. Men muligheten til konflikt ligger der, og dette er kanskje ikke ferdig gjennomtenkt i direktoratet.*

Tidligere i denne rapporten har vi sett at Utdanningsdirektoratet begrunner sentrenes konstruksjon og plassering i UH-sektoren med at disse partene skal samarbeide for å oppnå felles målsettinger i utdanningspolitikken. Her skal vi se kort på hvordan senterledere og ansatte vurderer at den fysiske plasseringen av sentrene former deres samarbeid med fagmiljøene ved vertsinstitusjonen, mens den mer generelle vurderingen av sentrenes arbeid rettet mot større målgrupper i universitets- og høyskolesektoren behandles for seg i kapittel 6 i denne rapporten.

Som et generelt inntrykk fra intervjumaterialet mener både ledere og ansatte at plasseringen i et universitets- eller høyskolemiljø styrker senterets virksomhet, status og legitimitet. Mange av senterlederne fremhever det gode administrative samarbeidet med vertsinstitusjonen, som gjør det mulig for dem å drive en forholdsvis liten organisasjon uten større kostnader eller ekstra administrativ innsats fra senterets side. Flere av informantene på senternivå understreker at den fysiske plasseringen av senteret i seg selv skaper en nærhet til praksisfeltet, og gjør dem til en «lyttepost» for hva som rører seg der. Likevel er det nærheten til et fagmiljø som oftest trekkes frem i intervjuene når vi spør hva plasseringen av sentrene betyr for lederne og de ansatte. Dette må likevel nyanseres. Ansatte på NAFO og ansatte på Kunst- og kultursenteret er tilfreds med plasseringen av arbeidsplassen sin, men sier i intervju at de opplever lite faglig kontakt og utveksling mellom vertsinstitusjonen og senteret. «Økonomisk og administrativt er vi integrert i

høyskolen, men jeg må si at jeg savner også det å være integrert i det faglige arbeidet,» sier en av de ansatte ved NAFO:

*Høyskolen har jo studier i både flerkulturell forståelse og bachelorutdanning for tospråklige lærere, og dette er helt sentrale tema i vårt fagfelt. Så vidt jeg vet, er det ingen kontakt mellom oss og dem på dette feltet. (..) Det er ikke en aktiv styring av samarbeidet, verken fra høyskolen eller senterets side. De føler nok at vi er direktoratet og de er høyskolen.*

På samme vis undrer ansatte ved Matematikksenteret seg over at de ikke har blitt kontaktet av skolelab'en ved NTNU. Skolelab'ene arbeider riktignok med naturfag, men skal også inkorporere den grunnleggende ferdigheten regning, som er Matematikksenterets ekspertise.

Alle senterlederne beretter om faglig kontakt og samarbeid med vertsinstitusjonen sin. Vi minner her igjen om at de nasjonale senterenes kontakt med lærerutdanninger utenfor egen vertsinstitusjon behandles et annet sted i rapporten. Samtidig påpeker flere av senterlederne i intervju at det opprinnelig ikke var meningen at senteret skulle ha særskilt kontakt med vertsinstitusjonen, men være til nytte for alle lærerutdanningsinstitusjoner over hele landet. Dette vil etter disse senterledernes mening prege samarbeidsforholdet mellom senter og vertsinstitusjon også i dag. På grunnlag av intervjuene med senterledere høsten 2014 har vi laget en oversikt over samarbeid mellom de nasjonale sentrene i opplæringen og vertsinstitusjonene deres. Oversikten er gjengitt i tabell 4.1 nedenfor.

**Tabell 4.1: Oversikt over samarbeid mellom nasjonale sentre og vertsinstitusjon.**

Senter og vertsinstitusjon	Samarbeidsprosjekter
Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen (UiO)	Ansvar for nettverket av skolelaboratorier over hele landet, som også innebærer tett kontakt med skolelaboratoriene ved UiO, fortrinnsvis skolelaboratoriet i fysikk (prosjekt Relevant) og skolelaboratoriet i biologi (samarbeid om evaluering). Foreleseroppdrag ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Vertsinstitusjonen ønsker å bruke Naturfagsenterets kompetanse i begynneropplæringen i realfag ved universitetet for å motvirke frafall blant ferske studenter. Innsatsen vil i tilfelle rette seg mot fagpersonale som har ansvar for disse studentene. Ellers har Naturfagsenteret og vertsinstitusjonen nettopp drøftet muligheter for bedre utnyttelse av senterets fagdidaktiske kompetanse i fakultetets arbeid.
Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), (HiOA)	NAFO skal ikke undervise studenter på lærerutdanningene, men har helt i oppstarten bidratt med enkeltforelesninger ved lærerutdanningene. NAFO har samarbeidet med HiOA om to fagdager for ansatte ved HiOA og NAFO. NAFO samarbeider med HiOA om ulike prosjekter, herunder prosjektet Kompetanseheving for tospråklige assistenter. (Kompass). Ellers inngår HiOA som en av de mange lærerutdanningsinstitusjoner som NAFO har kontakt med gjennom sine faste prosjekter og regionale nettverk.
Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (UiN)	Kunst- og kultursenteret informerer studenter på lærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen ved vertsinstitusjonen om sin virksomhet og om ressursbasen. Siste år har samarbeid med vertsinstitusjonen vært sentrert om det lokale prosjektet Bodøpiloten, som involverer aktører i skole- og barnehagefeltet. I 2014 har Kunst- og kultursenteret tatt initiativ til idédugnad med ulike avdelinger og lærere for estetiske fag i lærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen.
Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen (HiØ)	Inntil de to siste årene har det vært lite kontakt mellom Fremmedspråksenteret og vertsinstitusjonen. Nå er dette i endring, med samarbeid på ledernivå for å utvide

	satsningsområde språk ved vertsinstitusjonen og en spesialisering i fremmedspråk i ny, femårig lærerutdanning. Planlegger flere felles aktiviteter fremover, blant annet konferanse.
Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen (NTNU)	Samarbeid mellom Matematikksenteret og vertsinstitusjon har tidligere vært knyttet til enkeltarrangementer som Abeldagen, eller også gått gjennom enkeltpersoner. Matematikksenteret er ellers involvert i to forskningsprosjekter via NTNU. I 2014 har rektor og prorektor ved NTNU tatt initiativ til et tettere samarbeid med Matematikksenteret. Pr. oktober ser partene etter konkrete prosjekter som egner seg for fremtidig samarbeid.
Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (HiST)	Skrivesenteret samarbeider med vertsinstitusjonen om videreutdanningskurs for lærere i skrijving som grunnleggende ferdighet. Her underviser og veileder ansatte ved Skrivesenteret. Ellers er Skrivesenteret involvert i to forskningsprosjekter sammen med vertsinstitusjonen. Forskningsprosjektene er ikke del av senterets finansiering fra Utdanningsdirektoratet.
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (UiS)	Som nasjonalt senter har ikke Lesesenteret faglige samarbeidsprosjekter med vertsinstitusjonen. Som institutt ved humanistisk fakultet er Lesesenteret involvert i ledergruppen, undervisning på alle nivåer i lærerutdanningen, forskningssamarbeid og prosjektsamarbeid.
Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (HVO)	Viktigste samarbeidsprosjekt mellom Nynorsksenteret og vertsinstitusjon høsten 2014 er knyttet til den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling. Nynorsksenteret deltar i noen grad i utvikling av forskningsprosjekt sammen med HVO og i nettverket UH-nett Vest sammen med HVO. Nynorsksenteret har prosjektsamarbeid med barnehagelærerutdanningen ved HVO og kontakt med faglig ansatte ved norskseksjonen ved høgskulen i utvikling av faglige ressurser til grunnopplæring og barnehage. I tillegg til dette kommer uformelle faglige møteplasser og kontakter på tvers av senter og vertsinstitusjon.

Av tabell 4.1 fremgår det at flere sentre inngår i nye initiativ til samarbeid med sin vertsinstitusjon. Enkelte av senterlederne kommenterer i intervju at det enten ikke har vært noe formelt samarbeid av betydning med vertsinstitusjonen tidligere eller at slikt samarbeid har hatt et mer tilfeldig preg, for eksempel uten å være forankret på ledernivå. Et viktig trekk ved de nye fremstøtene for samarbeid som fremgår av tabell 4.2, er derfor at ledernivået i senter og vertsinstitusjonen møtes for å snakke om fremtidige muligheter.

Alle senterlederne understreker i intervjuene at plassering ved vertsinstitusjonen gir merverdi i sentrenes arbeid og bidrar til å fremme deres måloppnåelse. Her viser senterledere til at tilhørigheten ved en UH-institusjon gir legitimitet og status til senterets arbeid, og at de blir møtt med tillit i skole- og barnehagesektoren nettopp fordi de kommer fra et fagmiljø og ikke representerer forvaltningen. Det å være en del av en UH-institusjon med et større fagmiljø gir også trygghet for de mindre sentrene, som kan oppfatte seg selv som små og kanskje litt sårbare. Det er vårt inntrykk fra intervjumaterialet at sentrene ser sin plassering ved en UH-institusjon som naturlig. Samtidig viser oversikten i tabell 4.2 at det har vært varierende og i noen tilfeller lite formalisert kontakt mellom de fleste sentrene og deres vertsinstitusjon. Lederen ved Skrivesenteret reflekterer over plasseringen ved vertsinstitusjonen og senterets måloppnåelse på denne måten:

*Det er jo et spørsmål om hvor nyttig det har vært for oss å være plassert der vi er. Hittil har [nyttien] kanskje vært noe begrenset, fordi vi har vårt oppdragsbrev og lærerutdanningen har sine oppdrag som går ut på å utdanne studenter og drive med forskning, og det er jo en tendens til at vi holder på hver for oss. Men jeg*

*ønsker at vi skal få til mer samarbeid i tiden fremover [...] Tilknytningen til vertsinstitusjonen gir nærhet til et sterkt fagmiljø som delvis jobber med det samme som oss, bare at de jobber med lærerstudenter og vi jobber med lærere. UH-sektoren kan lære av oss når det gjelder dette med praksisnærhet og formidling. Vi har mye å lære av hverandre, og vi kan tilføre hverandre mye fordi vi har litt forskjellig kompetanse.*

Så langt i dette kapittelet har vi sett at sentrene definerer seg som kompetansesentre eller ressursentre i et fagfelt, med oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette er grunnleggende elementer i sentrenes rolleforståelse, men samtidig ønsker enkelte senterledere å trekke skillelinjer mellom forvaltningsoppdraget de utfører på vegne av Utdanningsdirektoratet og den rollen senteret har som følge av at opererer i et bestemt fagfelt. Vi tolker det som om deres ekspertise og fagkompetanse også utgjør et viktig element i deres rolleforståelse, og at de balanserer disse elementene mot hverandre. Som en ansatt ved Fremmedspråksenteret sier, etter å ha beskrevet seg selv som fagperson med forskerkompetanse: «Når du er ute på et lærested, så er det jo lett å bli revet med. Men du må være den lyttende part, ta imot informasjonen og heller sende det til Utdanningsdirektoratet etterpå.»

Vi har også sett at senterlederne er svært tilfredse med plasseringen ved en vertsinstitusjon, og mener at dette gir dem klare administrative og faglige fordeler i virksomheten. Samtidig viser oversikten i tabell 4.1 at graden av faglig integrering og samarbeid mellom disse to partene er varierende i innhold så vel som ved grad av formalisering når det gjelder å forbinde UH-institusjonene til praksisfeltet. Flere sentre har imidlertid nye initiativ for å styrke samarbeidet med vertsinstitusjonene på ledernivå.

## **4.2 Senternivå: mandat for sentrenes arbeid**

Denne evalueringen tar for seg tiden etter 2010, da alle sentrene fikk felles mandat. Flere av senterlederne og de ansatte som vi har intervjuet, er ansatt etter 2010, og sier derfor at de ikke har særlig grunnlag for å sammenligne aktiviteten i senteret under gammelt kontra nytt mandat. Skrivesenteret ble opprettet i 2009, og har i praksis bare virket under nytt mandat.

Flere sentre melder at mandatendringen ikke førte til noen endringer for dem. Fra tre sentre meldes det derimot at 2010-mandatet førte til store endringer i senterets innretning og aktivitet, eller også i styringsformen forstått som kontakt med Utdanningsdirektoratet. Det ene av disse er Kunst- og kultursenteret, som ble opprettet i 2007 for å arbeide på grunnlag av en nasjonal strategi for barn i kunst- og kulturfeltet. Innretningen av dette arbeidet medførte at Kunst- og kultursenteret hadde liten erfaring med grunnopplæringen fra de første årene. Mandatendringen krevde derfor en stor omlegging for å utvikle læreplanrelatert kompetanse og aktivitet for dette senterets vedkommende. Ansatte ved Kunst- og kultursenteret understreker imidlertid at disse endringene med hovedvekt på arbeid for grunnleggende ferdigheter, læreplan og rammeplan har skapt en positiv og viktig helhet i senterets virksomhet.

De to andre sentrene som mener at 2010-mandatet representerte store endringer, er Naturfagsenteret og Lesesenteret. Senterledere og ansatte mener her at sentrenes stilling har blitt mindre fri, og hadde gjerne sett dette annerledes. «Utdanningsdirektoratet vil styre mer og behandle alle sentrene som om vi var like, men det er vi ikke,» sier lederen ved Naturfagsenteret. Hun mener at mandatet, fulgt av oppdragsbrevet, legger begrensninger på hennes ansatte, som ikke kan gjøre alt som de har kompetanse til, og som senteret som institusjon ser behov for i fagfeltet. Lederen ved Lesesenteret sier at Utdanningsdirektoratet bør gå bort fra det likelydende mandatet og gi hvert senter noe som er mer tilpasset og spesifikt. En av de ansatte ved Lesesenteret sier at hun opplever mindre faglig frihet nå enn for ti år siden: «Vi er ikke et forlag, vi skal ikke undervise og vi skal ikke forske,» sier denne informanten, og spør om Utdanningsdirektoratet kjenner Lesesenteret godt nok.

Etter disse overordnede reaksjonene på mandatendringen i 2010, skal vi se nærmere på tilpasningene i oppgaver og målgrupper etter det nye mandatet trådte i kraft. I forlengelse av dette er det også naturlig å komme tilbake til punktet i mandatet som fastslår at de nasjonale sentrene ikke skal drive forskning finansiert over senterets grunnbevilgning.

#### **4.2.1 Nye oppgaver**

Med hensyn til oppgaver var det på det første intervjuetidspunktet (våren 2014) klart at hovedaktiviteten i hvert enkelt senter var konsentrert om nettsidene og et langvarig arbeid for å utvikle og spre nettbaserte ressurser. Flere av de ansatte ved Naturfagsenteret forteller at de selv kjente til disse ressursene da de jobbet som lærere i skolen. De anser ressursene som gode og relevante, lett tilgjengelige og dessuten kvalitetssikrede i kraft av at det er Naturfagsenteret som har lagt dem ut og dermed går god for dem. «Vi prøver hele tiden å tenke hva det er lærerne har bruk for, hva som kan være nyttig i klasserommet og så gjøre dette mest mulig tilgjengelig,» sier denne ansatte om senterets tilbud av ressurser.

Utvikling og fremstilling av nettbaserte læringsressurser blir ved siden av utprøving av modeller i sektor holdt frem av senterlederne som den oppgaven sentrene deres lykkes best med. Ikke alle sentre arbeider med prosjekter som gjør at de er i direkte kontakt med skoler og barnehager, men blant sentrene som gjør dette, understrekes verdien av å se hvordan ressursene fungerer i praksis for å forbedre og videreutvikle det nettbaserte tilbudet. Av andre begrunnelser som senterlederne gir for at de lykkes godt med denne oppgaven, er at de ansatte har særlig gode kvalifikasjoner. De ansatte er enten skolert spesielt for å lage disse ressursene med bakgrunn i læreplanen, slik lederen ved Kunst- og kultursenteret sier, eller de innehar slik kompetanse i kraft av sitt høye utdanningsnivå og sin erfaring, slik lederne ved henholdsvis Matematikksenteret, Lesesenteret og Naturfagsenteret viser til. Av sentrene som har anledning til å prøve ut ressursene og modeller for skole- eller barnehageutvikling i praksis, viser også senterleder ved Skrivesenteret til de ansattes særlige kompetanse i å jobbe med lærere, mens leder av NAFO sier at ansattes kompetanse samt systematikk og grundighet i arbeidet gir resultater.

Likevel setter flere av de intervjuede spørsmålsteget ved hvor mye disse ressursene blir brukt i sektor. «Det er jo ikke nødvendigvis sånn det fungerer,» sier lederen ved Kunst- og kultursenteret om det å hente læringsressurser fra nettet, «det er jo ikke så mange som er på nett, i hvert fall ikke i barnehagene.» Hun får støtte av en ansatt ved Fremmedspråksenteret, som sier: «Det der med at alt skal være så nettbasert, det er faktisk ikke sånn i verden der ute, at lærerne bare går til nettet.» Utsagnet følges opp av lederen ved Lesesenteret, som mener at en lærer i murerfag aldri vil gå på nettet for å søke opp ressurser i lesing. Disse utsagnene utfylles i intervjuene ved at senterledere og deres ansatte kan ønske seg alternative kanaler for å nå ut til målgruppa, og metoder til å finne ut om ressursene faktisk blir brukt og hvordan de brukes.

De viktigste av disse kanalene er kurs, samlinger og konferanser. Vi behandler disse møteplassene under ett, mens det i styringsdialogen vil nyanseres mellom for eksempel kurs og konferanser etter hvor landsdekkende tilbudet kan sies å være og hvem som er målgruppe. Derfor har mange senterledere og senteransatte en oppfatning om at de har forbud fra Utdanningsdirektoratet mot å holde kurs, mens konferanser er en tillatt og ønsket møteplass mellom sentre og sektor. Samtidig er det på det rene at flere sentre holder kurs. Her, i denne rapporten, er det likevel viktigere å bringe frem sentrenes egne meninger om hvilke kommunikasjonskanaler de ønsker å bruke samt begrunnelsene for dette. «Gjennom nettet kan du nå ut til mange, men nettressurser kan også bli fragmentariske slik at man bare plukker litt her og litt der,» sier en ansatt ved Naturfagsenteret om dette. «På et kurs får du derimot bygd rammene rundt ressursene, slik at deltakerne forstår hva som ligger bak aktivitetene.»

Den ansatte ved Naturfagsenteret er ikke alene om å mene dette. Flere av sentrene mener at det å holde kurs er viktig for å bli kjent i sektoren. Nynorsksenteret ønsker å lage et formelt kurstilbud. Lederen ved Skrivesenteret oppgir at de holder kurs, og at dette er viktig for dem blant annet for å

utvikle nettjenestene. Lederen ved Lesesenteret ser interaktive nettkurs som en mulighet. Felles for disse initiativene er et ønske om å nå bredere ut og få bedre kontakt med sektor slik at man kan veilede i bruken av ressursene og sørge for best mulig bruk. Et motiv for kurs er også, som lederen ved Skrivesenteret sier, at bruken av nettressurser er såpass nytt også for de ansatte på sentrene at de ønsker mer kunnskap om hvilke effekter arbeidet får i sektoren.

Samtidig etterlyser flere senterledere initiativ og hjelp fra skoleeier, barnehagemyndighet, fylkesmann og Utdanningsdirektoratet for å spre kjennskap til sentrene og nettsidene deres. «Vi har ikke et godt nok apparat til å kunne nå ut til over 400 kommuner, og man kunne ønske seg at vi kunne gå til Utdanningsdirektoratet og få hjelp til dette,» sier lederen ved Naturfagsenteret. Lederen ved Nynorsksenteret mener at Utdanningsdirektoratet bedre kunne vise til de nasjonale sentrene på sine hjemmesider. Lederen ved Kunst- og kultursenteret har bakgrunn som utdanningsdirektør, og reflekterer over hvor lite hun visste om de nasjonale sentrene før hun begynte i nåværende stilling: «Jeg savner en strategi fra Utdanningsdirektoratet for implementering [av ressursene] i både skole og barnehage. Dette er en utfordring både for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet,» sier hun.

Det eksisterer en empirisk modell for en slik strategi i NAFOs oppdrag og virksomhet. Siden oppstarten i 2004 har NAFO arbeidet for å nå ut til målgruppene gjennom regionale nettverk kalt «NAFO-hjul». Her møtes alle nivåene i barnehage- og utdanningsforvaltningen, samt representanter fra UH-sektoren i regionen. Deltakerne i «hjulene» er utpekt av fylkesmannen. I de ulike prosjektene som NAFO har ansvar for, benytter NAFO det de kaller fokusvirksomheter, som er utvalgte skoler og barnehager. Disse skolene og barnehagene skal spre god pedagogisk praksis som utvikles i samarbeid med NAFO. Fokusvirksomhetene inngår i «NAFO-hjulene» i regionene der de hører til, og NAFO arrangerer fagsamlinger og konferanser hvor fokusvirksomhetene brukes til demonstrasjon, inspirasjon og veiledning. Avtalen om deltakelse for de utvalgte skolene og barnehagene er forpliktende, og løper over to år. I intervjuene forteller lederen ved Kunst- og kultursenteret og en ansatt ved Matematikksenteret at disse sentrene ønsker å utvikle spredningsmodeller etter mal fra NAFO for å nå bedre ut til målgruppene. Per høsten 2014 har Kunst- og kultursenteret samlet skoler fra hele landet som prøver ut ressursene fra senterets nettsider. Skolene skal legge frem erfaringer på en samling i november.

Også andre kommunikasjonskanaler tas i bruk for å nå ut til målgruppa og om mulig få dem i tale. Fra flere sentre fortelles det om bruk av facebook og fremstøt rettet mot aviser, magasiner og fagtidsskrifter. Naturfagsenteret og Fremmedspråksenteret utgir tidsskrifter som er gratis for målgruppa, og andre sentre produserer hefter til bruk i sektor. Flere sentre lager og sender ut nyhetsbrev, og Kunst- og kultursenteret deler ut pris til barnehager og skoler og får kontakt med målgruppene gjennom denne aktiviteten.

#### **4.2.2 Nye målgrupper**

Barnehagesektoren ble ny målgruppe for sentrene ved mandatendringen 2010. Samtidig ble det presisert i mandatet at de nasjonale sentrene skal bistå institusjoner i UH-sektoren i disse institusjonenes innsats for å realisere nasjonale satsninger som fremmer kompetanseutvikling i grunnopplæringen. Hvordan sentrene innretter arbeidet mot skole og barnehage og hvordan de lykkes med å nå ut til alle målgruppene inkludert UH-sektoren, behandles i separate kapitler i denne rapporten. Her skal vi se kort hvordan senternivået reflekterer over målgruppene barnehage og UH-sektor på bakgrunn av mandatet, og hvilke oppgaver de retter mot UH. Brorparten av kommentarene gjelder samarbeid med universitets- og høyskolesektoren, mens en ansatt på Kunst- og kultursenteret gir uttrykk for at hun oppfatter barnehager som et svært takknemlig arbeidsfelt:

*De har veldig få tiltak rettet mot seg fra før, så det blir nesten hallelujastemming når noen vil se til dem. Så de har vært veldig interesserte og gir veldig mye*

*tilbake, men når det gjelder skolen har jeg inntrykk av at de nesten blir bombardert med henvendelser, særlig lærerne og kanskje også rektorene.*

Inntrykket av skolen som en sektor som blir overbelastet med henvendelser, deles av flere av representantene for nasjonale sentre i intervjuene. En ansatt ved Fremmedspråksenteret erfarer dessuten at det er vanskelig å nå frem til skoleeiernivået, og stiller et spørsmål som også kan gjelde for de andre målgruppene for sentrene: «Skal vi også oppsøke dem som ikke vil?»

Ordet «bistå» brukt i mandatet om de nasjonale sentrenes relasjon til universitets- og høyskolesektoren vekker undring og noe frustrasjon blant representantene på senternivået. Lederen ved Kunst- og kultursenteret ordlegger seg slik om dette: «Hva vil det si å bistå universitets- og høyskolesektoren med kompetanse? Problemet er at det er sjelden vi får noen forespørsler fra universiteter og høyskoler direkte, og det tror jeg gjelder alle sentrene.» Hun mener at en viktig årsak til dette er at UH-sektoren ikke har pålegg om å samarbeide med de nasjonale sentrene, mens samarbeid med UH-sektoren derimot er nedfelt i senternes oppdragsbrev. Lederen for Kunst- og kultursenteret mener at dette skaper ubalanse i grunnlaget for samarbeid mellom disse to partene.

En ansatt ved NAFO sier at ja, sentrene skal bistå universitets- og høyskolesektoren, men det er vanskelig å definere hva som ligger i dette:

*Hva er det «å bistå» når universiteter og høyskoler gjerne ønsker at NAFO skal gjøre ting, ha kurs, forelesninger og så videre, da betyr det at vi tar fra dem det som er deres oppgave. Det kan bli litt uklart. Vi skal ikke konkurrere med dem og vi skal ikke gjøre jobben for dem, samtidig skal vi passe på at de gjør den jobben de skal, og da blir det «å bistå.»*

«Bistå, hva betyr det? Stå ved siden av?» spør en ansatt ved Lesesenteret, mens en ansatt ved Nynorsksenteret gir denne definisjonen: «Vi skal bare vise hvordan ting kan gjøres, ikke gjøre det.» Den ansatte ved NAFO som er sitert over, mener at mandatet mangler en strategisk definisjon av sentrenes overordnede mål forstått som det å bistå. «Det burde legges opp et planverk der, som er mye mer konkret enn det planverket vi har nå,» sier denne ansatte. Samtidig viser han til at en slik definisjon må tilpasses det forholdet at sentrene og universitets- og høyskolesektoren forventes å samarbeide om mange ulike satsninger:

*Dette er ikke enkelt, fordi satsningene er så forskjellige, det ene passer i den ene sammenhengen og det andre passer i det andre, så jeg synes det er veldig vanskelig, det der. Det er så mange satsninger, de siste årene har vi jo hatt utallige, og de har forskjellig struktur. Det varierer hvordan man er integrert i de forskjellige strukturene. Det er vanskelig å integrere de ulike satsningene med hverandre.*

Disse utsagnene skal ikke forstås som at de nasjonale sentrene ikke ønsker samarbeid med UH-sektoren. «Det er viktig å jobbe med UH-sektoren for å skape endring i utdanningen, ikke bare i praksisfeltet. Skal du gjøre en endring, må det skje i utdanningen,» sier en ansatt ved Naturfagsenteret. «Hvis vi vil ha en endring, må vi samarbeide tett med UH-sektoren,» sier lederen ved Matematikksenteret. Der vil de utvikle en modell for samarbeid med denne sektoren bygd over Ungdomstrinnssatsningen, der lærerutdanningene skal jobbe med forskning og utvikling i sine regioner basert på senterets arbeid. Dette blir også en av Matematikksenterets strategier for å være landsdekkende i sin virksomhet.

Ovenstående eksempler fra Matematikksenteret og NAFO-hjulene, som vi har beskrevet tidligere i dette kapitlet, er aktive strategier for å knytte institusjoner i UH-sektoren tettere til senterets virksomhet. Ellers har mange av sentrene ansvar for nettverk i UH-sektoren. Dette fører imidlertid ikke automatisk til et tettere samarbeid om nasjonale satsninger for kompetanseheving. «Kom



gjørne til oss, sier vi, men universitetene og høyskolene styrer jo seg selv,» sier lederen ved Nynorsk-senteret. «Det er et dilemma at de ikke kan styres fra Utdanningsdirektoratet. Vi kan ikke gjøre så mye fra eller til.» Utsagnet får delvis støtte fra lederen ved Naturfags-senteret, som sier: «Vi har god kontakt med sektoren, men det varierer i hvilken grad de ønsker å inngå forpliktelser. De vil være fristilt til å gjøre det de mener er riktig.» I intervju med ansatte ved Lesesenteret etterlyses bestillerkompetanse hos UH-sektoren med tanke på hva de nasjonale sentrene kan bidra med.

I tilleggsoppdraget til denne evalueringen ble vi bedt om å finne ut hvordan sentrenes innsats fordeler seg på målgruppene barnehage, grunnopplæring og UH. I intervjurunden høsten 2014 oppga senterlederne anslag basert på litt ulikt kildemateriale, noen viste til arbeidstimer mens andre brukte ressursfordeling basert på budsjettet. Det er åpenbart at sentrenes hovedinnsats rettes mot grunnopplæringen, noe som også gjenspeiles i sentrenes oppdragsbrev. I andel er dette fulgt av innsats rettet mot barnehagen mens minst ressurser brukes på UH (se tabell 4.2 nedenfor).

**Tabell 4.2: De nasjonale sentrenes fordeling av innsats mellom målgruppene**

Senter	Innsats rettet mot ulike målgrupper	Utregningsgrunnlag
Naturfags-senteret	Grunnopplæring 95,3 prosent, barnehager 3,4 prosent, UH 1,3 prosent	Budsjettall 2014 gjengitt fra senterleder i intervju
NAFO	Grunnopplæring 40 prosent, barnehager 30 prosent, UH 25 prosent, administrasjon 5 prosent	Anslag fra senterleder i intervju
Lesesenteret	Grunnopplæring 70 prosent, barnehager 20 prosent, UH 10 prosent	Anslag fra senterleder i intervju
Skrivesenteret	Av ti rådgivere er ca. 750 prosent stillingsressurs rettet mot grunnopplæring. 175 prosent stillingsressurs er rettet mot UH, mens resten rettes mot barnehage.	Stillingsressurser 2014 gjengitt av senterleder i intervju
Matematikk-senteret	Det er flere ansatte som jobber med grunnopplæring enn ansatte som jobber med barnehager, fordi grunnopplæringen favner mange flere trinn. Hovedinnsatsen er rettet mot disse hovedmålgruppene, mens vi skal bistå UH-sektoren.	Senterleder i intervju
Nynorsk-senteret	Vi har brukt klart mest ressurser på grunnopplæringen.	Senterleder i intervju
Kunst- og kultursenteret	Størst innsats rettet mot grunnopplæring, mens innsatsen rettet mot barnehager er kanskje noe større enn hva andre sentre gjør. Innsats mot UH er intensivert de siste to årene.	Senterleder i intervju
Fremmedspråks-senteret	Grunnopplæring 75 prosent, barnehage 15 prosent, UH 15 prosent	Anslag fra senterleder i intervju.

Også sentrenes årsrapporter viser at utvikling av nettbaserte ressurser til grunnopplæringen har representert den største delen av innsatsen de to siste årene, fulgt av kompetansehevingstiltak som primært er rettet mot grunnopplæringen gjennom de nasjonale satsningene i utdanningspolitikken. Når vi fra Utdanningsdirektoratet får opplyst at sentrene ikke har fått bevilgninger til å arbeide med barnehagefeltet før det siste året (se kapittel 3), kan dette være med på å forklare den forholdsvis lave andelen innsats som rettes mot denne sektoren sammenlignet med grunnopplæringen. Med hensyn til UH påpeker flere av senterlederne i intervju at dette ikke er en målgruppe på samme måte som barnehagene og grunnopplæringen, men at de nasjonale sentrene nettopp skal *bistå* institusjonene i UH-sektoren. Dette mener de innebærer helt andre oppgaver og en annen innsats enn å utvikle nettbaserte ressurser og møte lærere og barnehageansatte gjennom kompetansehevingstiltak for disse sektorene. Mange av senterlederne

fremhever et godt samarbeid med UH gjennom nasjonale satsninger, som Ungdomstrinnsatsningen.

Av intervjuene går det klart frem at alle senterlederne mener det er verdifullt å ha kontakt med alle målgruppene, det vil si barnehage og grunnopplæring så vel som UH, for å få helhet i arbeidet med å utvikle kvaliteten i barnehagene og i grunnopplæringen. Fra senterledernes side oppleves det ikke som noen motsetning å skulle ha kontakt med skolesektor og barnehagesektor på den ene siden, og barnehagelærerutdannere og lærerutdannere på den andre siden – snarere tvert imot. Lederen ved Nynorsksenteret sier om dette:

*Når vi for eksempel jobber med UH og barnehagelærerutdanningen, så er jo det direkte relevant for det vi driver med for grunnopplæringen og barnehagene. Så det er helt naturlig at vi har med alle. Også forholdet mellom barnehagene og grunnopplæringen, der er det jo en glidende overgang med læringsressurser for småskoletrinnet.*

Også leder ved Matematikksenteret nevner betydningen av at senteret dekker begynneropplæringen i skolen og har kjennskap til overgangen mellom barnehage og skole. «Vi tenker livslang læring,» sier leder ved Fremmedspråksenteret. Skrivesenteret har få oppdrag rettet mot barnehagene, men ser til gjengjeld betydningen av å se helhetlig på utvikling av ferdigheter og kunnskap i opplæringsløpet, og bidra til å gjøre dette kjent i lærerutdanningen. Lederen ved Naturfagsenteret følger opp med å understreke hvor viktig det er å kjenne alle stegene i utdanningssystemet, men sier samtidig at senteret har valgt å prioritere barnetrinnet. Dette fordi senteret skal dekke seks forskjellige fag i skolen, og det ikke vil være mulig å prioritere alle fagene og trinnene like høyt. Prioriteringen vil over tid flytte seg til ungdomsskole og videregående skole, som det naturligvis arbeides med på Naturfagsenteret også i dag.

### **4.2.3 Forskning**

Spørsmålet om hvorvidt sentrene skal kunne drive eller initiere forskning finansiert over sentrenes grunnbevilgning har vært diskutert både før og mens denne evalueringen har pågått. Det har også vært kontakt mellom Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene om dette temaet i evalueringsperioden. Her skal vi kort vise til diskusjoner om emnet som kom frem under intervjuene med senterledere og senteransatte på vårparten 2014 og i nye intervjuer med senterledere høsten 2014.

En ansatt ved Naturfagsenteret viser innledningsvis til at sentrene har blitt etablert i svært ulike miljøer med forskjellig tilknytning til praksisfeltet. Derfor mener denne ansatte at skillet mellom forskning og praksis kan virke kunstig. «Det er jo nettopp linken mellom forskning og praksis som gjør oss annerledes og i stand til å ivareta det mandatet vi har fått,» sier han. Lederen ved Matematikksenteret ønsker å øke forskerkompetansen blant senterets ansatte. Slik vil lederen styrke senterets legitimitet i forskningsmiljøet, som igjen kan bidra til å styrke samarbeid med UH-sektoren. «Forskning og utvikling henger sammen, så dette tror jeg kommer til å bli avgjørende for sentrenes fremtid og troverdighet,» sier denne senterlederen. Ansatte på Skrivesenteret mener at skillet mellom forskning og formidling er kunstig, og lederen sier han ønsker et åpnere mandat på dette punktet. Lesesenteret driver forskning som en del av vertsinstitusjonen. Lederen ved Lesesenteret mener at dette er et viktig fundament også for det nasjonale senteret. «Forskning er grunnstammen i virksomheten vår,» sier denne senterlederen. «Når det kom inn i mandatet i 2010, at 'du skal ikke gjøre det og det,' da ble alt så problematisk. Det virket som en latterliggjøring og mistenkeligjøring av forskning.» Lederen ved Lesesenteret støtter leder ved Matematikksenteret i at forskning gir sentrene respekt i universitets- og høyskolemiljøene. Lederen ved Nynorsksenteret sier at direktoratet bruker FoU-begrepet i kontakten med og styringen av de nasjonale sentrene uten at dette begrepet er klart definert. Denne lederen mener at det i praksis vil være glidende overganger mellom det som blir kalt «utviklingsarbeid» og det som kan kategoriseres som «forskning» i tråd med internasjonal anvendelse av FoU-begrepet, og at det meste av det

Nynorsksenteret driver med, helt klart er «utviklingsarbeid» etter denne definisjonen. Senterlederen legger til at noen av prosjektene ved senteret kunne kategoriseres som «forskning» etter samme definisjon. De ansatte ved Nynorsksenteret sier at de gjerne ville ha initiert forskning, men at de tidligere har fått kritikk fra Utdanningsdirektoratet for å drive med dette.

#### **4.2.4 Mandatet: oppsummering fra senternivået**

Denne gjennomgangen av de nasjonale sentrenes synspunkter, reaksjoner og kommentarer til mandatet slik det fremsto felles for alle sentrene i 2010 bidrar til å nyansere forskjeller mellom sentrene. Noen sentre, fortrinnsvis de mindre sentrene pluss NAFO, ser felles mandat som en naturlig og åpenbar fordel for innretning av sentrenes aktiviteter og samarbeid. Andre sentre, fortrinnsvis senterne som ble etablert på et tidlig tidspunkt og med klar forankring i fagfelt som har høy prioritet hos politisk ledelse i Kunnskapsdepartementet (lesing, realfag), mener at det nye mandatet ga en uheldig innstramning av tidligere faglig frihet. Gjennomgangen av oppgaver viser at det til tross for forsøk på ensretting av aktivitetene blant sentrene, finnes et mangfold av kommunikasjonskanaler og måter å spre budskap på. Flere sentre ser til NAFO for implementering av nettverksmodeller for å nå ut i sektor. Enkelte sentre vil at nettressurser skal utfylles av publikasjoner på papir. Noen sentre mener de ikke får lov til å holde kurs, andre sentre holder kurs. Noen sentre ønsker å lage formaliserte kursopplegg. Et viktig argument for dette fra sentrenes side er at de ikke helt stoler på at de nettbaserte ressursene blir brukt i sektoren i det omfang som mandatet synes å forutsette. Enkelte senterledere mener de trenger hjelp fra statlige myndigheter til å vise seg fram og gjøre seg kjent for skoleeiere og barnehagemyndighet.

Mens det er lite diskusjon om målgruppen barnehager slik dette er nedfelt i mandatet fra 2010, vekker det en viss frustrasjon på senternivået at mandatet ikke gir dem noen klare føringer for samarbeid med UH-sektoren, og at dette ikke er koordinert med denne sektoren via Kunnskapsdepartementet. Til tross for dette oppleves det som viktig for senternivået å ha kontakt med UH for å favne bredden i grunnopplæringen og i barnehagesektoren. Vi som forskere har ikke fasit på hvordan nasjonale sentre skal «bistå» UH-sektoren, men vi synes flere av senterlederne og deres ansatte ga gode refleksjoner over hva en slik rolle skal innebære. Vi ser også at noen av sentrene har startet et langsiktig arbeid for å samarbeide med UH-sektorene, og på måter som kan inkorporere stadig nye satsninger som disse partene i opplæringen blir involvert i gjennom oppdrag fra nasjonale myndigheter.

På denne bakgrunnen kan vi si at de nasjonale senterne har felles mandat, men det er åpenbart at senterne verken tolker eller arbeider innenfor mandatet på noen utpreget ensartet måte. Dette kommer vi tilbake til i slutten av dette kapittelet og i avslutningskapittelet i denne rapporten. Først skal vi se nærmere på hvordan sentrene vurderer styringsdialogen med oppdragsgiver i form av oppdragsbrev, årsplaner, rapportsystemer og styringsdialogmøter.

### **4.3 Senternivå: styringsdialogen**

Vi har tidligere i dette kapittelet slått fast at senternivået er samstemte i at Utdanningsdirektoratet er deres oppdragsgiver og at de forholder seg lojalt til dette. I intervjuene er det derfor ikke mange utsagn om selve oppdragsbrevet, med unntak av at for inneværende år (2014) kom dette brevet først i mars måned, og at dette skaper utfordringer i sentrenes årsplanlegging og budsjettering. Lederen ved Naturfagsenteret sier at det ikke i seg selv er et problem at oppdragsbrevet kommer sent på året, men at sentrene har behov for å føre en ansvarlig personalpolitikk der de prosjektansatte må få vite om de har jobb til neste år. Derfor ber hun om at Utdanningsdirektoratet må være tidligere ute med å formidle de økonomiske betingelsene for sentrenes oppdrag i budsjettåret. Personalpolitikken for Naturfagsenteret og flere andre sentre kompliseres av at prosjektstillinger gjerne bekles av lærere i permisjon fra skoleverket. Disse lærere må gi beskjed til sin kommunale arbeidsgiver tidlig på året hvorvidt de kommer tilbake til skolestart.

Personalpolitikken, som ellers er underlagt sentrenes vertsinstitusjoner, berøres derfor i høy grad av sentrenes årsplan og budsjett. Den store andelen prosjektmidler i budsjettet bidrar ifølge lederen ved NAFO også til manglende forutsigbarhet for ansatte som har permisjon fra andre arbeidsgivere. En ansatt ved Fremmedspråksenteret kommenterer at dersom grunnbevilgningen hadde vært større, ville dette gitt sentrene så vel som de ansatte etterlengtet langsiktighet i personalpolitikken. Denne ansatte mener at det ikke vil være unaturlig å se flere av sentrenes oppgaver som løpende drift: «Hvis vi skal ta på alvor det som ligger i mandatet vårt og i oppdragsbrevet – det er nokså store ord der om vårt ansvar for alt fra barnehage og til å følge opp og støtte høyere utdanning – så foretrekker jeg en finansieringsmodell som går over flere år med konkretiserte målsettinger og budsjetter,» sier denne ansatte. Senterleder ved NAFO er inne på noe av det samme når hun sier at etterslep i budsjettet kan forklares ved at prosjekter går over flere år. Forsinkelser kan oppstå ved at midler kommer sent på året. For å sikre personell til videre arbeid i prosjektene, har overskytende midler blitt overført til neste budsjettår. En av de ansatte ved Matematikksenteret bemerker at oppdragene fra Utdanningsdirektoratet har blitt mer konkrete, og at dette påvirker prioriteringen av budsjettmidler på senteret. Denne ansatte oppfatter det slik at senteret tidligere hadde mer frihet i slike prioriteringer.

Tidligere i dette kapittelet har vi vist til at enkelte av de nasjonale sentrene mener at de har fått mindre faglig frihet under 2010-mandatet. Da er det kanskje overraskende at flere av senterlederne sier seg tilfredse med grunnprinsippene i rapporteringsregimet, om de enn ønsker å endre rapporteringsform eller –mal slik at det kan passe bedre til deres senter eller hovedaktiviteter. Lederne ved Lesesenteret, Skrivesenteret, Matematikksenteret, NAFO og Nynorsksenteret mener for eksempel at kravene til rapportering gir dem god styring med aktiviteten ved senteret. Dette hjelper dem med å holde oversikt og prioritere oppgaver i henhold til oppdragsbrevet, selv om det ikke er alle oppgavene som er målbare. Blant disse fremhever leder ved Matematikksenteret, leder ved NAFO og leder ved Skrivesenteret at rapportering bevisstgjør de ansatte om behov for konkretisering og egenvurdering. Leder ved Lesesenteret fremholder likevel at malen for rapportering ikke passer så godt for dette senteret, og får her støtte fra flere av de andre senterlederne. Leder ved Matematikksenteret og leder ved Nynorsksenteret sier at underpunktene de blir bedt om å rapportere på, kan synes kunstige eller mindre relevante for dem når de skal gjøre rede for hvordan oppdrag er løst og hva som har blitt resultatene. Her får de støtte fra leder ved Naturfagsenteret, som mener det derfor hadde vært best hvis Utdanningsdirektoratet gikk bort fra felles rapporteringsmal. Dette senteret har mange aktiviteter som ikke inngår i oppdragsporteføljen fra Utdanningsdirektoratet, og ønsker å vise helheten i virksomheten. Leder ved Nynorsksenteret følger opp med å si at oppdragsbrevene for senterne kanskje burde være mer forskjellige, og at dette kunne tilpasse rapporteringskravene bedre for hvert senter. Denne senterlederen ønsker også at rapporteringen gir rom for fritekst hvor sentrene med egne ord kan beskrive hvordan de har arbeidet og hva de har oppnådd.

Vi har lest sentrenes årsrapporter fra 2013. Ved gjennomlesning er det slående hvor ulike disse dokumentene er, sammenlignet med oppdragsbrevet som sentrene presenteres for i et samlet dokument som har en fellesdel og en senterespesifikk del. Ikke bare har årsrapportene ulik lengde og omfang, men sentrene har også valgt å fylle ut ulike typer informasjon under de faste overskriftene slik at innholdet blir svært forskjellig fra senter til senter. Noen sentre skriver kort om måloppnåelse, mens andre foretar en drøfting. Kunst- og kultursenteret er det eneste senteret som skriver utfyllende om kontakt med UH-sektoren, mens Fremmedspråksenteret er det eneste senteret som skriver utfyllende om FoU-aktivitet ved senteret. Et annet funn i årsrapportene er at sentrene rapporterer enkelte aktiviteter under flere overskrifter så aktivitetene opptrer flere steder i rapporten. Dette kan skyldes at overskriftene ikke naturlig passer de faktiske oppgavene som sentrene utfører. Vi fikk bekreftet dette i intervjuer med senterlederne. Forskyvninger mellom oppdragsbrevet og rapportmalens kategorisering av oppgaver og faktisk utført arbeid kan kanskje bidra til at det fremdeles er gjennomførte aktiviteter som dominerer årsrapportene, mens det legges mindre vekt på resultater.

Årsplan, budsjett og rapport er tema i styringsdialogmøtene og den løpende kontakten som foregår mellom sentrene på den ene siden og Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver på den andre siden. Her har Utdanningsdirektoratet som tidligere nevnt omorganisert sin styring, slik at kontakt mellom sentrene nå er delt mellom en ny styringsavdeling og et sett med fagavdelinger. Enkelte senterledere, som lederen ved Matematikksenteret, roser denne nye organiseringen av kontakt mellom partene:

*Nå har jeg en gruppe å forholde meg til hvor jeg som representant for Matematikksenteret skal være den som har faglig kompetanse og ekspertise, også skal vi i samarbeid utarbeide og ha oversikt over alle oppdrag. Så ingen oppdrag sendes til oss uten at vi har snakket om det og de har fått den faglige ekspertisen.*

Denne lederen ser også for seg at når senterets årsplan blir gjenstand for aktiv og involverende dialog med oppdragsgiver, vil også kriteriene for rapportering følge prioriteringene i årsplanen mer naturlig. Lederen ved Naturfagsenteret er på sin side ikke like tilfreds med omorganiseringen av kontakthelheten mot oppdragsgiver, fordi det for dette senterets del innebærer kontakt med seks ulike personer i direktoratet. Det å ha én kontaktperson var langt enklere for denne lederen. Hun vil gjerne understreke at senteret har et godt forhold til oppdragsgiver, men at omorganiseringen i Utdanningsdirektoratet har gjort det mer tungvint å ta kontakt. Lederen ved Lesesenteret mener at styringsdialogmøtene fungerer godt, men at de ikke dekker alt som det kan være behov for å snakke om. Denne lederen oppfatter samtidig at oppdragsgiver har godtatt senterets prioritering av aktiviteter.

Lederen av Kunst- og kultursenteret overtok en organisasjon som hadde svært lite kontakt med Utdanningsdirektoratet. Som nytilsatt leder inviterte hun representanter for oppdragsgiver på besøk, og lot de ansatte gå gjennom mandatet og rollefordeling sammen med oppdragsgiver. Dette gjorde ifølge denne senterlederen at de ansatte ble tryggere på oppdragene som skal utføres innenfor mandatet, og at de fikk et nærmere forhold til oppdragsgiver.

Denne holdningen har kanskje ikke helt festet seg hos alle ansatte på Kunst- og kultursenteret, der enkelte fremdeles kan synes at det er vanskelig å forstå hva Utdanningsdirektoratet mener med alle bestillingene. En av de ansatte sier:

*Problemet er at det kan ligge så mye forventninger til grunn som ikke blir kommunisert, og hvis man ikke sitter med en felles forståelse av hva de forventningene er, så treffer du ikke bestandig med det du leverer. Da sitter du og gjør ditt beste, og kanskje spør du, men så er det noen andre enn den som faktisk har skrevet den setningen som prøver å fortelle deg hva du skal gjøre, mens de egentlig heller ikke vet det. Når da sluttproduktet kommer, så avviker det en del fra det som den opprinnelige tanken var.*

En ansatt ved Matematikksenteret følger opp dette poenget når han sier at han innimellom synes det er lite sammenheng og kommunikasjon innad i direktoratet. «Det virker som om prosjekter er veldig adskilt og ulike prosjekter ses ikke i sammenheng med hverandre. Vi har jo flere prosjekter som handler om regning, og de prosjektene ser de heller ikke i sammenheng,» sier denne ansatte. Lederen ved Lesesenteret sier: «Utdanningsdirektoratet som organisasjon taler ikke alltid med én stemme, eller snakker med hverandre internt.» En ansatt ved dette senteret formulerer dette som at «direktoratet er noen ganger overtydelige, andre ganger ikke tydelige nok.» En ansatt ved Matematikksenteret viser til hasteoppdragene som kommer fra oppdragsgiver, og hvordan dette kan sette de ansatte i en vanskelig situasjon med hensyn til kvaliteten i leveransen: «Det skal være løst så fort, og det er ingen helhetlig plan hos direktoratet for hva de vil, bare en liten klatt her og en liten klatt der, og det er ingen strategi i det de gjør,» sier denne ansatte.

Samtidig sier flere av de ansatte ved de nasjonale sentrene i intervju at terskelen for kontakt mellom sentrene og Utdanningsdirektoratet er lavere nå enn før, og at de selv kan ta kontakt uten å

gå gjennom sin leder. Dette setter de pris på. Lederen ved Nynorsksenteret vil understreke at de har et godt handlingsrom. Denne lederen mener at sentrene har gode fullmakter til å styre selv og satse dersom de får det til. Dette er for denne senterlederen langt å foretrekke fremfor detaljstyring.

To av lederne ved de nasjonale sentrene vi har besøkt, nevner på eget initiativ i intervjuene at de kunne tenke seg å ha direkte kontakt med Kunnskapsdepartementet enten på generell basis eller også i enkeltsaker eller spørsmål som de arbeider med. Det er lederne ved henholdsvis Naturfagsenteret og Matematikksenteret som sier dette. Årsaken til at lederen for Matematikksenteret ønsker seg slik kontakt, er ikke kritikk av Utdanningsdirektoratet, «det vil jeg presisere,» sier denne lederen. «Det handler om kanskje lettere å få brakt frem de tankene i forhold til ting som bør gjøres og det faglige perspektivet, og få det direkte,» fortsetter lederen ved Matematikksenteret. Dette får støtte fra lederen ved Naturfagsenteret.

#### **4.3.1 Styringsdialogen: oppsummering fra senternivået**

Oppsummeringsvis kan det synes som arbeid og rutiner med oppdragsbrev og årsrapport i all hovedsak har falt på plass som elementer i styringsdialogen for de nasjonale sentrenes del. Fra senternivået vises det likevel til at tidlig kommunikasjon om oppdragsbrevet er nødvendig for sentrenes planlegging og ikke minst avklaring i personal- og ansettelsesspørsmål. Noen sentre viser også til en vanskelig balanse mellom disponering av driftsmidler og prosjektmidler. Flere senterledere tar til orde for at oppdragsbrevet bedre kan tilpasses det enkelte senter, med den konsekvens at oppdragsgiver også går bort fra felles rapporteringsmal. Her er det et poeng at enkeltsentrene opplever seg selv som såpass forskjellig fra de øvrige sentrene at de ikke ser nytte i felles oppdragsbrev og rapporteringskriterier. Andre representanter for senternivået sier de opplever det som en styrke at sentrene har et uttalt felles oppdrag. Det er representanter for mindre sentre og NAFO som fremmer slike synspunkter.

Utdanningsdirektoratet har omorganisert sin interne styring av de nasjonale senterne flere ganger, og det er grunn til å tro at endringsprosessene som her har skjedd over tid, også kan ha nedfelt seg i noe frustrasjon ute blant sentrene. Det er fortrinnsvis i intervjuene med de ansatte vi merker dette. Senterlederne på sin side har et mer overordnet blikk på kontakten med oppdragsgiver, støttet opp av den løpende dialogen de har med direktoratet gjennom ulike møter.

## **4.4 Senternivå: nasjonale satsninger og samarbeid mellom sentrene**

Sentrenes oppdragsbrev angir hvert enkelt senters engasjement og oppgaver i de nasjonale satsningene i utdanningspolitikken. Eksempler på slike satsninger, som også er nevnt tidligere i kapittel 3, er Ny GIV, FYR og Ungdomstrinnssatsningen. I gjennomgangen av data fra det nasjonale nivået ble det klart at sentrene involveres i ulik grad og får oppgaver av ulikt omfang i de nasjonale satsningene. Noen sentre, som de såkalte ferdighetssentrene (Lesesenteret, Skrivesenteret og Matematikksenteret) er involvert i så å si alle satsninger, mens andre sentre har mer begrensede oppdrag i nasjonale satsninger. Samtidig stadfester oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet at de fleste sentrene skal bistå i de nasjonale satsningene. Dette fordrer samarbeid og koordinering mellom de ulike sentrene, som Utdanningsdirektoratet vil overlate til senternivået.

I intervjuene kommenterer noen senterledere bestemte satsninger. Lederen for Matematikksenteret vil fremheve Ungdomstrinnssatsningen som et vellykket eksempel på hvordan slike satsninger legges opp fra direktoratets side og hvordan senteret har samarbeidet med UH-sektoren. Lederen for Matematikksenteret sier om dette:

*Jeg opplever at Utdanningsdirektoratet med denne satsningen har noen mål og en del rammer, og så lar de UH-sektoren, med eksperter innenfor de ulike temaene,*

*og sentrene som eksperter innenfor de ulike temaene, være med og utvikle et rammeverk, et bakgrunnsdokument, kombinert med forskning som gjennomføres kontinuerlig og som gjør at direktoratet prøver å tilpasse etter hvert. Du kan si at det er styrt politisk, men faginnholdet og hvordan det skal gjennomføres, synes jeg i stor grad man fikk lov til å være med på å bestemme, og det synes jeg er en god ting med denne satsningen.*

Slik vi har nevnt tidligere i dette kapittelet, ønsker Matematikksenteret å bruke erfaringene fra Ungdomstrinnsatsningen til å utvikle en modell for fremtidig samarbeid med UH-sektoren. Den samme senterlederen vurderer imidlertid at satsningen Ny GIV annerledes enn Ungdomstrinnsatsningen. Ifølge denne lederen fremstår Ny GIV som mer politisk fremfor faglig motivert, med kvantitative mål for gjennomføring som kan gå på bekostning av kvaliteten. «Hvis du får for mye politikk, så blir det vanskelig,» sier lederen for Matematikksenteret om dette, og viser til hvordan Ungdomstrinnsatsningen bygger på et mer balansert samspill mellom politikk og forskning. Lederne for Skrivesenteret og Fremmedspråksenteret sier det er viktig for dem å delta i nasjonale satsninger. Dette bidrar til at sektoren blir kjent med sentrene og deres ressurser. Samtidig, sier lederen for Skrivesenteret, skaper deltakelse i slike satsninger utfordringer i personalpolitikken siden oppdragene fordrer høy grad av fleksibilitet.

NAFO er et eksempel på et nasjonalt senter som involveres i mange nasjonale satsninger, uten å ha et konkret oppdrag. Et slikt eksempel er Ungdomstrinnsatsningen, der NAFO skal bistå de andre sentrene som har fått oppdraget. Generelt kunne lederen av NAFO tenke seg at NAFO fikk en mer sentral posisjon i flere av de nasjonale satsningene på et tidligere tidspunkt. Problemet her beskrives på samme måte som når sentrene problematiserer at de skal bistå UH-sektor, nemlig at det er uklart for senternivået hva dette egentlig innebærer. «Vi skal bistå andre sentre i å implementere flerkulturelle perspektiver,» sier senterleder ved NAFO. «Men hva ligger egentlig i ordet 'bistå'? Skal vi sitte på gjerdet og vente, eller skal vi ha en aktiv del?» NAFO skal samarbeide med de andre sentrene og gi innspill til ressurser som sentrene utvikler eller skal utvikle. Fra NAFOs side er det ønskelig å være med i diskusjonen om disse ressursene på et tidlig tidspunkt, og ikke bli involvert i prosessen først når den nærmer seg avslutning.

De ansatte ved Naturfagsenteret opplever lignende problemer når de skal bistå andre sentre, ved at henvendelsene kommer sent i de andre sentrenes prosess med å utvikle ressurser. «Det er klart at vi bruker alt av grunnleggende ferdigheter i naturfag,» sier lederen ved Naturfagsenteret, «men vi kan ikke bare overlevere en tekst om skriving i naturfag dagen før en konferanse. Det er ikke slik vi jobber, for arbeid med skriving og regning går inn i hele måten vi underviser naturfag på.» Lederen ved Naturfagsenteret understreker at senterets engasjement og involvering i de nasjonale satsningene må skje på fagets premisser, og at dagens krav til sentersamarbeid overser at det for eksempel kan være egne måter å drive klasseledelse på i naturfag.<sup>4</sup> En ansatt ved Kunst- og kultursenteret er inne på noe av det samme når hun sier at når de leverer en oppgave som skal trene elever i for eksempel regning, er det viktig at dette skjer på kunstfagenes premisser, «så det ikke bare blir regning for regningens skyld,» sier denne ansatte.

Lederen av Matematikksenteret sier at hvis samarbeid mellom sentrene er hensiktsmessig, vil dette gå av seg selv. Med dette mener denne lederen at ansvaret for å drive sentersamarbeidet må være avklart og at dette samarbeidet må hvile på faglige argumenter. «Du kan ikke bare ha samarbeid for samarbeidets skyld,» sier lederen av Naturfagsenteret, «det må være en faglig begrunnelse for det.» Lederen av Skrivesenteret mener at samarbeid mellom sentrene både er vanskelig og krevende, men denne lederen og lederen av Lesesenteret og Nynorsksenteret fremhever et samarbeid mellom disse sentrene som vellykket. Lederen av Lesesenteret bemerker at oppfordring til økt samarbeid mellom sentrene i noen tilfeller kan oppleves som en tvangstrøye, og at forskjellene mellom sentrene og ulik kompetanse og progresjon i arbeidsfelt kan gjøre at sentersamarbeidet blir et «minste felles multiplum» som man ikke bør se seg tjent med. Lederen

---

<sup>4</sup> Klasseledelse er et eget innsatsområde i Ungdomstrinnsatsningen, som involverer mange av sentrene.

ved Fremmedspråksenteret sier også at senter samarbeid kan være vanskelig når det er mange aktører som skal mene noe, men vil på generelt grunnlag fremheve at senter samarbeid kan styrke sektorens oppfatning av de nasjonale sentrene i innsats for felles mål.

Lederen ved Kunst- og kultursenteret har kanskje de mest overgripende argumentene for senter samarbeid. Det var denne lederen som foreslo å opprette et arbeidsutvalg for senterledere. Arbeidsutvalget skal møtes og arbeide mellom senterledermøtene som direktoratet arrangerer. Denne modellen hentet lederen ved Kunst- og kultursenteret fra samarbeid mellom direktoratet og utdanningsdirektørene. Hensikten er å legge til rette for at sentrene inntar en mer aktiv og samkjørt posisjon overfor oppdragsgiver, noe som ifølge denne senterlederen kan bidra til å skape større grad av likeverd i samarbeidet mellom oppdragsgiver og de nasjonale sentrene. Lederen for Kunst- og kultursenteret mener at et tettere samarbeid mellom sentrene vil kunne bidra til å styrke samarbeid mellom fag i grunnopplæringen. Hun gir et eksempel fra sitt eget felt når hun sier at kunst og kultur ikke bare må ses som selvstendige fag, men også som motivator i andre fag – som oppbygningen av musikk anvendt i matematikkundervisningen, og som drama anvendt i språkfagene. Lederen for Kunst- og kultursenteret ser at et nettverk mellom sentrene kan bidra til å styrke oppfølgingen av et felles mandat. Denne senterlederen mener også at oppdragsbrevene fra Utdanningsdirektoratet nå spesifiserer bedre hvordan det skal samarbeides på tvers av sentre, og nevner Ungdomstrinnssatsningen som et eksempel på dette. Også andre senterledere sier de har lagt merke til at oppdragsbrevene nå i noe større grad utpeker hvem som skal ha ansvar for å lede senter samarbeid, og sier de er glade for dette.

I forlengelse av spørsmål om samarbeid mellom sentrene skal vi se på en tendens ved intervju materialet som fremstår som en viktig bakgrunnsvariabel for styring av sentrene. På overflaten kan dette sammenfattes som at ved alle sentrene vi har besøkt, har det falt bemerkninger i intervjuene om at dette senteret er ulikt alle de andre nasjonale sentrene, som i disse informantenes oppfatning ellers er ganske like. «Vi har ansvar for så mange kunstfag i skolen, det er ikke som andre sentre, som bare har ansvar for ett fag,» sier en ansatt ved Kunst- og kultursenteret. Mens Naturfagsenterets leder sier: «Vi har ansvar for en rekke fag i det naturfaglige feltet. Og en kjemiker kan ikke utvikle læremidler i biologi, så vi har kanskje behov for flere ansatte og større bevilgninger enn det andre sentre har.» Imidlertid har Fremmedspråksenteret også et samlet ansvar for mange enkeltfag i skolen. NAFOs leder sier på sin side om senteret hun leder:

*Vi har jo ikke ett fag, flerkulturell opplæring handler egentlig om all opplæring, sånn at de perspektivene vi har, de skal egentlig inn over alt. Det er annerledes enn Matematikkenteret og Naturfagsenteret, som har ett fagområde. Vi skal favne alle fag i all opplæring.*

Nynorsksenteret på sin side har bare ansvar for en del av norskfaget, men lederen påpeker at forskningsfeltet for nynorsk er betydelig mindre enn forskningsfeltene som de andre sentrene befinner seg i. Dessuten opplever denne senterlederen at få institusjoner i UH-sektoren er interessert i arbeidet deres. «Det er forskjell mellom fag,» sier lederen av Nynorsksenteret:

*Matematikk er noe alle har, mens nynorsk ikke er eget fag, det er en del av norskfaget. Norsk lærere ser kanskje til Skriventeret eller til Lesesenteret. Det er kanskje ikke så opplagt å lete etter Nynorsksenteret.*

Ellers nevnes gjerne sentrenes størrelse i form av bevilgninger og antall ansatte som en viktig forskjell i intervjuene.

Vi skal la lederen for Fremmedspråksenteret få siste ord i denne gjennomgangen av data fra senternivået, når han forteller om oppdraget sentrene har fått om å samarbeide om en film som presenterer sentrene for barnehagesektoren. Dette prosjektet kan bli en slags test, sier lederen for Fremmedspråksenteret, og forteller at det på intervjudispunktet (vår 2014) ikke var klart hvorvidt sentrene skulle presenteres hver for seg, eller som et samlet tilbud med felles profil mot



barnehagesektoren. Vi som forskere synes også at dette filmprosjektets presentasjon av sentrene kan gi en god illustrasjon av hvordan senter samarbeidet fungerer i praksis, og ikke minst hvordan sentrene ser på seg selv. Er de en enhetlig gruppe ressursentre med felles forståelse av hovedoppgaver og målsettinger, eller ønsker de helst å operere hver for seg?

## 4.5 Oppsummering

I intervjuene fra senternivået omtales de nasjonale sentrene som kompetansesentre eller ressursentre innenfor et fagområde i opplæringen. Senterledere og senteransatte understreker lojalitet til Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. Samtidig uttrykker enkelte av informantene at de har faglige ståsted som kan innebære at de vil formidle andre eller mer nyanserte faglige synspunkter på oppdragene de får fra direktoratet. Tidligere i dette kapitlet har vi skrevet at senterlederes og senteransattes ekspertise og fagkunnskap ser ut til å representere et viktig aspekt ved deres rolleforståelse, og at de balanserer dette mot en nøytral byråkratrolle. Vi tolker det som om sentrene sett under ett henter legitimiteten for sin virksomhet fra det å være et faglig kompetansemiljø med tilhørighet ved en UH-institusjon, samtidig som de erkjenner forpliktelsene ved å motta overføringer og oppdrag fra direktoratet. Samtidig ser vi at enkelte sentre kan strekke seg mot UH-institusjoners tradisjonelle oppgaver idet de ønsker å gi opplæring, drive forskning eller å utgi tidsskrifter. Vi tolker dette som at rolleforståelsen i sentrene – om ikke alle sentrene – ikke er ferdig sementert verken som fagmiljø i UH-sektoren eller som institusjoner i utdanningsbyråkratiet. Det enkleste kan være å si at denne rollen synes å være i flyt, og at grad av tilhørighet til enten UH-sektor eller Utdanningsdirektoratet vil variere fra senter til senter og kanskje også mellom ansatte i hvert enkelt senter.

I dette kapitlet har vi videre sett at de nasjonale sentrene er ulikt integrert i fagmiljøet ved den vertsinstitusjonen de tilhører, selv om senterledere og –ansatte er samstemte i at plasseringen ved en UH-institusjon gir dem faglige og administrative fordeler. Flere av sentrene inngår imidlertid nå i nye initiativ for samarbeid som er forankret på ledernivå også ved vertsinstitusjonen.

Noen av sentrene, fortrinnsvis de små sentrene og NAFO, ser det felles mandatet som en naturlig og åpenbar fordel for innretning av aktiviteter og samarbeid. Andre sentre, fortrinnsvis sentrene som ble etablert på et tidlig tidspunkt og med en klar forankring i fagfelt som har høy politisk prioritet (lesing, realfag), mener at det nye mandatet ga en uheldig innstramming av tidligere faglig frihet. Vår gjennomgang av oppgaver under 2010-mandatet viser at til tross for forsøk på ensretting av aktivitetene blant sentrene, finnes det et mangfold av kommunikasjonskanaler og måter å spre budskapet på. Mange av informantene som vi har snakket med, mener at det er nødvendig med et slikt mangfold, og flere har også ønsket om å utvide kontaktflaten mot sektor med for eksempel kurs.

Senterledere og senteransatte synes det er vanskelig å omsette mandatets ordlyd om å «bistå» UH-sektoren i tiltak for kompetanseheving. Flere av dem sier de opplever at UH ikke har bruk for dem eller er interessert i ressursene de har å tilby. Enkelte senterledere og senteransatte mener at de nasjonale sentrene bør drive egen forskning for å komme mer på likefot med UH og dermed få innpass som samarbeidspartner. Andre sentre, som NAFO, har et formelt og strukturert samarbeid med UH uten at senteret samtidig driver egen forskning. Uavhengig av dette mener alle senterlederne at det er viktig å ha kontakt med UH i samarbeid om utviklingen av grunnopplæringen og barnehagene. Ingen av dem ønsker at målgruppen UH blir strøket fra mandatet, på samme måte som barnehagen omtales som en naturlig og logisk målgruppe i helhetlig innsats for kvalitet i opplæringen.

På denne bakgrunnen har vi tidligere i kapitlet slått fast at de nasjonale sentrene har felles mandat, men at det er åpenbart for oss at sentrene verken tolker eller arbeider innenfor mandatet på noen utpreget ensartet måte.

Det synes som om arbeid og rutiner med oppdragsbrev og årsrapport i all hovedsak har falt på plass som elementer i styringsdialogen for de nasjonale sentrenes del. Oppdragsbrevet avgjør hvordan senteret skal disponere sine ressurser, og disse disposisjonene og tidspunktet for når dette blir kommunisert fra oppdragsgiver kan komme i konflikt med sentrenes behov for forutsigbarhet i personalpolitikken. I kapittel 3 så vi at et motiv for å opprette de nasjonale senterne var å skape større fleksibilitet i implementeringen av oppgaver. I dette kapitlet har vi sett at enkelte sentrene mener de styres på en måte som ikke legger optimalt til rette for slik administrativ fleksibilitet. Flere senterledere tar til orde for at oppdragsbrevet bedre kan tilpasses det enkelte senter. I så tilfelle ser disse senterlederne for seg at Utdanningsdirektoratet også går bort fra felles rapporteringsmal. Vår gjennomlesning av sentrenes årsrapporter fra 2013, som er referert kort i dette kapitlet, viser at rapportene fra senternivået er forskjellige i innhold, hvordan de organiserer rapporteringen av aktiviteter under faste overskrifter og i noen grad hvilke emner de rapporterer på. Det er vanskelig for utenforstående å bruke rapportene til å sammenligne hva sentrene gjør, og rapportene gjør det ikke mulig å bedømme kvaliteten på utførte oppdrag.

Senterlederne er stort sett godt tilfredse med kontakten de har med Utdanningsdirektoratet. Disse lederne sier at de setter pris på å ha stort handlingsrom og at de opplever å bli hørt når de kommer med faglige innspill. Det er både positive og negative reaksjoner på omleggingen av kontaktflaten mellom Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene, der den forandringen som merkes best for senterlederne er økning i antall kontaktpersoner i direktoratet. Enkelte av senterlederne ønsker at styringsdialogmøtene tar mer utgangspunkt i sentrenes mangfold av aktiviteter og kompetanse enn primært å legge oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet til grunn. Disse senterlederne mener det er behov for å se sentrene i en større faglig kontekst for å utnytte ressurser og kapasitet til implementering av oppdragene på en best mulig måte. Flere av de ansatte ved sentrene sier de opplever at det er mindre avstand til oppdragsgiver nå enn det var tidligere, og at det er enkelt for dem å ta kontakt med Utdanningsdirektoratet. Et mindre utvalg informanter både blant ansatte og på senterledernivå stusser imidlertid over det de mener er dårlig kommunikasjon og samordning internt i direktoratet.

Til sist i dette kapitlet har vi sett at mange av senterlederne tar forbehold i senter samarbeid. De mener at et slikt samarbeid kan være fruktbart og nødvendig, men at det må tuftes på faglige argumenter og ikke «samarbeid for samarbeidets skyld,» slik en senterleder uttrykker det tidligere i dette kapitlet. Vi merker oss at på alle sentrene vi har besøkt, omtales det aktuelle senteret som noe helt annerledes enn de andre sentrene. Tendensen i disse utsagnene går mot generalisering av «de andre» nasjonale sentrene samtidig som informantene peker på det spesielle ved sitt eget senter. Som vi har sett tidligere i dette kapitlet, oppfattes også Utdanningsdirektoratets styring av sentrene gjennom mandat, oppdragsbrev, rapportering og involvering i nasjonale satsninger ofte som bedre tilpasset «de andre» sentrene enn det senteret som det er snakk om i det aktuelle intervjuet. Dette forteller oss at sentrene oppfatter seg selv som grunnleggende ulike. Fra vårt synspunkt kan en slik oppfatning være med på å påvirke rolleforståelsen i hvert enkelt senter, slik at de ikke blir enhetlige oppdragstakere som kan forstås og behandles likt.

## 5 Sentrene og brukerne

I dette kapitlet ser vi nærmere på sentrene kontakt med sine primære brukere – skoler og barnehager. Sentralt i dette kapitlet er data fra spørreundersøkelser blant skoleledere, skoleeiere og barnehagestyrere om deres kjennskap til og kontakt med de nasjonale sentrene. Til å supplere resultatene fra disse undersøkelsene, brukes data fra intervjuer med representanter for sektoren – ansatte og rektor/styrere i skole og barnehage, samt data fra intervju med ledere og ansatte ved de nasjonale sentrene.

Kapittelet er oppbygd etter følgende mønster: Vi begynner med en kort innledning med gjennomgang av hvilke brukergrupper de nasjonale sentrene retter seg mot, ifølge mandat og oppdragsbrev. Deretter går vi inn på begrepene 'bruk' og 'brukerkontakt' og diskuterer hvordan disse kan forstås. Etter dette presenteres resultatene fra spørreundersøkelsene blant skoleleder og barnehagestyrere. Som en del av presentasjon av resultatene, trekker vi inn synspunkter fra sentrene selv om deres kontakt med ulike brukergrupper.

### 5.1 Innledning

Mandatet for de nasjonale sentrene fra 2010 sier dette om sentrenes målgrupper eller sentrale brukere:

*Lærere, skoleledere, barnehage- og skoleeiere og pedagogisk personale i barnehagene er de sentrale målgruppene for virksomheten. Senteret skal bistå UH-sektoren/lærerutdanningsinstitusjonene i arbeidet med satsinger på kompetanseutvikling.*

Det er med andre ord barnehager og grunnsopplæring som skal være sentrenes primære målgrupper, mens UH-sektoren/lærerutdanningene kan betraktes som mer sekundære. Dette er et viktig utgangspunkt for evalueringen.

Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen* (side 85) bebuder at de nasjonale sentrene skal knyttes klarere opp til innføringen av Kunnskapsløftet, og gi brukerne støtte og veiledning i den sammenhengen. Sentrene skal være oppdatert på forsknings- og utviklingsarbeid og basere sin virksomhet på forskningsbasert kunnskap, tilby gratis nettbaserte ressurser, drive kompetanseoppbygging for lærerutdanningene og veilederkorpset, og tilby etterutdanningstilbud for skolene. Dette innebærer at sentrenes rolle i forhold til skolepolitikk og læreplanene primært skal utøves gjennom støtte og veiledning til direkte bruk i skolene. De nasjonale sentrene er ikke eksplisitt nevnt i rammeplanen for barnehagene (Kunnskapsdepartementet 2011).

Spørsmål som belyses videre i dette kapittelet:

- Er det systematiske forskjeller mellom de skolene og barnehagene som bruker sentrene mye eller lite? Henger det sammen med størrelse? Er det forskjeller i kjennskap til/bruk av de nasjonale sentrene ved offentlige/kommunale og private barnehager?
- Er det potensiale for økt bruk?
- For hvilke formål brukes sentrene? Former for bruk: direkte kontakt, bruk av nettsted, deltaking på kurs/konferanser osv.
- Opplevs sentrene som tilgjengelige sett fra brukernes side?
- Har brukere og sentre forslag til forbedringer som kan øke nytteverdien?
- Hvorfor er det barnehager og skoler som ikke bruker sentrene, eller svært lite? Henger dette sammen med at sentrenes fagområde ikke oppleves som like relevant, er det mangel på informasjon, konkurranse fra andre tilbud, eller mangel på kapasitet ved sentrene?

## 5.2 Hva betyr «bruk» og «brukerkontakt»?

Før vi analyserer sentrenes kontakt med og roller i forhold til brukerne, er det nødvendig å systematisere hva som ligger i dette. For det første, hvilket begrep er mest riktig, er det brukere eller målgrupper, mandatet bruker begge betegnelser. De to ordene betyr helt ulike ting: en *bruker* er en som aktivt benytter seg av de aktuelle tjenestene, mens *målgruppene* i tillegg omfatter dem man ønsker å nå.

Ifølge mandatet er det «*Lærere, skoleledere, barnehage- og skoleeiere og pedagogisk personale i barnehagene*» som er sentrenes målgrupper/brukere. Er det da slik at sentrenes kontakter går «tjenestevei» via skole- eller barnehageeier, leder i skole eller barnehage, og derfra ut til lærerne eller de ansatte i barnehagene? Eller er det slik at kontakten i like stor grad etableres direkte til de enkelte lærere eller barnehageansatte? Dette har først og fremst betydning for hvordan sentrene jobber, men det har også stor betydning for kartleggingen av hvordan sentrene brukes. Spørreskjemaundersøkelsen om bruken av de nasjonale sentrene går til skoleledere og skoleeiere, ikke til lærerne. Vi vet ikke i hvor stor grad en skoleleder har oversikt over hvor mye skolens lærere bruker et senter, noe som kan bidra til å underestimere omfanget av kontakt med og bruk av senteret.

Et mer komplekst, men beslektet spørsmål, er hva «bruk» egentlig betyr. Dette kan variere fra at lærere har deltatt på et kurs eller en konferanse som ett av sentrene har ansvar for, til å hente fram relevant faglig informasjon fra ett av sentrenes hjemmesider. Det er her relevant å skille mellom *direkte* og *indirekte* bruk. Direkte bruk er når en skole eller en lærer henter informasjon fra en hjemmeside, henvender seg til et senter, deltar i et arrangement osv., men indirekte bruk er når man bruker læremidler, læreplaner eller andre ressurser som sentrene gjør tilgjengelig eller har utviklet. I forbindelse med indirekte bruk behøver det ofte ikke å være kjent hva som er kilden – det betyr at man bruker stoff fra et senter uten at man vet at det er det aktuelle senteret som står bak.

Dette skillet mellom type bruk er viktig for å forstå sentrenes muligheter og begrensninger. Et senter kan umulig stå i direkte kontakt og dialog med alle landets skoler eller barnehager, dette er bakgrunnen for at sentrenes tjenester er nettbasert. På den annen side kan et senter ha direkte kontakt med et stort antall lærere gjennom kurs og konferanser.

Videre kan ikke bruken av sentrene skilles fra det de faktisk kan tilby skolesektoren. I nesten alle sammenhenger omtales sentrenes «ressurser». Under omtalen av de enkelte sentrene har vi gitt en del eksempler på sentrenes virksomhet og nettressurser.

### 5.3 Brukerundersøkelser i skolesektoren

Våren 2012 og våren 2014 omfattet Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser blant skoler og skoleeiere spørsmål om de nasjonale sentrene. Hensikten med disse undersøkelsene har vært å få informasjon fra skolesektoren om kjennskap til og samarbeid med sentrene. I tillegg ønsket Utdanningsdirektoratet å få vite i hvilken grad målgruppene er tilfreds med sentrenes tilbud og hvor ofte sentrenes nettsider brukes. Resultatene fra disse undersøkelsene er publisert i Vibe (2012) og Vibe og Lødding (2014). Vi vil i dette avsnittet gjengi og diskutere en del hovedfunn fra undersøkelsen våren 2014, men også undersøke om det har skjedd noen endringer i perioden 2012-2014.

Undersøkelsen er foretatt blant et utvalg kommuner, grunnskoler og videregående skoler. Svarprosenten var 68 blant kommunene, 59 blant grunnskolene, og 68 blant de videregående skolene. De skolene som deltar i undersøkelsen utgjør et representativt utvalg i forhold til skolestørrelse og geografi. Undersøkelsesopplegg, utvalg og svarprosenter er omtalt i Vibe og Lødding (2014, s. 9 – 17).

I undersøkelsen av skolens bruk av sentrene er det brukt to ulike mål: om sentrene har vært i kontakt med sentrene i løpet av de to siste skoleår, og hvor ofte de har brukt sentrenes nettsider. I rapporten fra spørreundersøkelsen (Vibe & Lødding 2014) er det brukt mest plass på å analysere det første målet, men bruk av nettsider kan være et like relevant mål. Den følgende framstillingen gjengir i store trekk denne rapporten, men med enkelte tilleggskommentarer vinklet mer direkte inn mot evalueringen av sentrene.

Det må knyttes noen metodiske kommentarer til data fra skolene. For det første er det skoleleder som har besvart spørreskjemaet, og det kan være at lærere har brukt sentrene uten at skoleleder har kjennskap til det. For det andre kan det være at noen bruker en ressurs fra et senter uten å vite at det kommer fra det aktuelle senteret. Det kan dermed være at brukerundersøkelsene i noen grad undervurderer bruken, men vi mener at undersøkelsene uansett gir et dekkende bilde, og at en eventuell underrapportering neppe slår ulikt ut for de ulike sentrene.

Skoler og skoleeiere ble spurt om de i løpet av de to siste skoleårene hadde hatt kontakt med noen av de åtte sentrene. Tabellen viser først hvor stor andel av de ulike respondentene som svarer at de har hatt kontakt med hvert enkelt senter, men inneholder også en beregning av hvor mange brukere som har hatt kontakt.

Resultatene avdekker store forskjeller mellom sentrene i andelene skoler og skoleeiere som har hatt kontakt mellom dem. Mens 43 prosent av skolene og 55 prosent av skoleeierne svarer at de har kontakt med Lesesenteret, er andelene under 5 prosent for Nynorsksenteret og Senter for kunst og kultur i opplæringen. Også Matematikksenteret og Skrivesenteret har en høy andel av skolene og skoleeierne som brukere. Bruksmønstrene for sentrene varierer mellom skoleslagene. Mens Lesesenteret er klart mest brukt i barneskolene, er Matematikksenteret mest brukt i ungdomsskolene, mens både Matematikksenteret, Skrivesenteret og Naturfagsenteret er mer brukt enn Lesesenteret i de videregående skolene. De videregående skolene bruker også Nynorsksenteret i betydelig større grad enn grunnskolene. Fylkene bruker sentrene mer enn kommunene, men det er bare 15 fylker med i undersøkelsen, så resultatene bør tolkes med forsiktighet.

**Tabell 5.1: (tabell 8.1 i Vibe & Lødding 2014): Andel av skoler og skoleeiere som har hatt kontakt med hvert enkelt av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste skoleårene. Beregnet antall brukere.**

	Barneskole	1-10 skole	Ungdoms-skole	Grunn-skoler	Videre-gående	Alle skoler
... leseopplæring og leseforskning	45 %	46 %	41 %	44 %	34 %	43 %
... matematikk i opplæringen	31 %	41 %	51 %	36 %	40 %	37 %
... skriveopplæring og skriveforskning	22 %	22 %	38 %	24 %	39 %	26 %
... naturfag i opplæringen	7 %	14 %	16 %	10 %	39 %	14 %
... fremmedspråk i opplæringen	5 %	5 %	10 %	6 %	34 %	10 %
... flerkulturell opplæring	9 %	5 %	8 %	8 %	10 %	8 %
... nynorsk i opplæringa	2 %	4 %	4 %	3 %	13 %	4 %
... kunst og kultur i opplæringen	3 %	4 %	3 %	3 %	6 %	3 %
Kontakt med minst ett senter	57 %	65 %	62 %	60 %	69 %	61 %
Snitt sentre for de som har brukt minst ett	2,15	2,18	2,74	2,26	3,10	2,39
Antall (N=)	292	110	79	481	83	564

	Kommuner	Fylke	Skoleeiere	Beregnet antall	Endring	Endring %
... leseopplæring og leseforskning	52 %	73 %	55 %	1604	124	8 %
... matematikk i opplæringen	42 %	67 %	45 %	1373	243	22 %
... skriveopplæring og skriveforskning	28 %	53 %	31 %	976	316	48 %
... naturfag i opplæringen	11 %	40 %	15 %	509	-1	0 %
... fremmedspråk i opplæringen	13 %	47 %	18 %	388	-112	-22 %
... flerkulturell opplæring	18 %	40 %	21 %	351	71	26 %
... nynorsk i opplæringa	4 %	0 %	3 %	159	19	14 %
... kunst og kultur i opplæringen	4 %	7 %	4 %	126	56	80 %
Kontakt med minst ett senter	62 %	87 %	66 %	5487	717	15 %
Snitt sentre for de som har brukt minst ett	2,74	3,77	2,93			
Veiet antall (N=)	93	15	108			

Målt i beregnet antall kontakter, er det en økning i bruken av sentrene på 15 prosent, men økningen er ikke jevnt fordelt. Rekkefølgen mellom sentrene med hensyn til omfanget av kontakt er den samme i begge årene. Alle sentrene med unntak av Fremmedspråksenteret har opplevd en økning, og den relative økningen er spesielt stor for Kunst- og kultursenteret (men fra et lavt nivå). Også Skrivesenteret har hatt en høy relativ vekst.

Omfanget av hvor mye sentrene brukes må tolkes i forhold til om det fagområdet de dekker er knyttet til utviklingen av grunnleggende ferdigheter, og om deres virksomhet er relatert til nasjonale satsninger. Det er dermed ikke tilfeldig at Lesesenteret, matematikksenteret og skrivesenteret er de sentrene som har klart flest brukere. Mer utdypende kommentarer vil også trekke vekslers på intervju materialet.

Det er en slående forskjell i bruken av sentrene etter skolestørrelse (tabell 8.2, Vibe og Lødding 2014). Store skoler bruker sentrene mer enn de mellomstore skolene, og de mellomstore mer enn de små. Unntaket er her Nynorsksenteret, som ofte har kontakt med skoler i nynorskområdene hvor det finnes få store skoler. Forskjellene etter skolestørrelse er større innenfor de videregående skolene enn blant grunnskolene. Det er skolestørrelse mer enn kommunestørrelse som synes å ha betydning. Det må være et tankekors at de små skolene i mindre grad benytter seg av de faglige ressursene som sentrene tilbyr. Det gjenspeiler neppe forskjeller i behov, og kan innebære forskjeller i det skoletilbudet elevene får.

Derimot er det relativt små geografiske forskjeller (tabell 8.5, Vibe og Lødding 2014), men det er likevel en viss tendens til at geografisk nærhet har betydning for kontaktmønsteret. Dette kan henge sammen med at kjennskapet til sentrene er størst i de regionene sentrene er lokalisert, og

at sentrene har mest kontakter til skoler eller kommuner i regionen. For Nynorsksenteret henger det trolig først og fremst sammen med at Vestlandet er det området der nynorsken står sterkest.

Hovedformålet med skolenes kontakt med sentrene forespørslar om faglige spørsmål og bruk av faglige ressurser, samt om kompetanseutvikling og etter/videreutdanning (tabell 8.6, Vibe og Lødding 2014). At kompetanseutvikling og etter- og videreutdanning er et så viktig formål for kontakt med senteret er interessant. Som vi senere kommer inn på, er det mye diskusjon om hvorvidt sentrene skal være aktive innenfor kursvirksomhet. Naturfagsenteret, senter for flerkulturell opplæring og senter for kunst og kultur skiller seg noe ut i forhold til de øvrige ved at særlig mange skoler oppgir at deltakelse i prosjekter er formålet med kontakten.

Brukeren er gjennomgående tilfreds med sentrenes tjenester (tabell 8.10, Vibe og Lødding 2014). Verken blant skoler eller skoleeiere er det særlig mange som svarer at de i liten grad er tilfreds, og omtrent like mange svarer at de i noen grad eller i stor grad er tilfreds. Det er en svak tendens til at tilfredsheten er størst med de sentrene som brukes mest. Manglende tilfredshet ser likevel ikke ut til å kunne forklare at sentrene ikke brukes mer enn de gjør.

Siden sentrene ikke har kapasitet til å stå i direkte kontakt med et stort antall skoler, er det bruk av sentrenes nettsteder som er mest utbredt, og som kanskje også er det mest relevante målet.

**Tabell 5.2: (tabell 8.12 i Vibe & Lødding 2014): Hvor ofte bruker skolene nettstedene til de åtte nasjonale sentrene?**

Bruk av nettstedet til Nasjonalt senter for:	Aldri	Sjeldnere enn hver måned	Tre ganger per måned eller oftere	Ubesvart	N=100
... leseopplæring og leseforskning	23	52	27	8	521
... matematikk i opplæringen	26	47	28	9	521
... skriveopplæring og skriveforskning	23	45	21	12	521
... naturfag i opplæringen	27	43	13	15	521
... fremmedspråk i opplæringen	44	35	6	15	521
... flerkulturell opplæring	47	32	5	15	521
... nynorsk i opplæringa	50	28	4	17	521
... kunst og kultur i opplæringen	50	31	2	17	521

Andelen skoler som bruker sentrenes nettsteder er betydelig høyere enn andelen som har hatt kontakt. Her må det tas hensyn til forskjeller i den tidsperioden som spørsmålet gjelder. I spørsmålet om kontakt med sentrene gjelder svarene de to siste skoleårene. Spørsmålet om bruken av nettsteder er spesifisert hyppigheten av kontakt. Her var det opprinnelig fire alternativer: «aldri», «sjeldnere enn hver måned», «en til tre ganger per måned», og «ukentlig eller oftere». Vi har i tabell 5.2 slått sammen de to siste kategoriene. Alternativet «sjeldnere enn hver måned» kan her bli fortolket som bruk over en lengre periode enn ett år. Det er en forholdsvis høy andel av skolene som ikke har svart på spørsmålet, og det kan være god grunn til å fortolke ubesvart som at skolen aldri har brukt et nettsted. Analyser av sammenhengene mellom kontakt og bruk av nettsted for ett av sentrene viser en klar sammenheng. Dette kan indikere at en del av dem som svarer tenker på nettstedsbruk som kontakt.

Forskjellene i bruken av sentrenes nettsteder følger i det store og hele det samme mønsteret som for direkte kontakt, men forskjellene er mindre. Hvis vi betrakter ubesvart som at skolen ikke har brukt et senter nettsted, er det henholdsvis 79 og 75 prosent som har brukt nettstedene til Lesesenteret og Matematikksenteret. Til sammenlikning er det mellom 41 og 33 prosent av skolene har brukt nettstedene til Kunst- og kultursenteret, Nynorsksenteret, Senteret for flerkulturell opplæring og Fremmedspråksenteret. En må dermed kunne si at selv for de sentrene som er minst brukt, er det en relativt høy andel som bruker nettstedene deres. Svarene på spørsmålet om bruk av nettsteder gir dermed et langt mer positivt bilde av skolenes bruk av sentrene enn det

hyppigheten av kontakt med sentrene viser. Flertallet av dem som bruker sentrenes nettsteder bruker dette sjeldnere enn hver måned. Også bruken av nettstedene er mest hyppig blant de største skolene, men forskjellene er likevel ikke så store som for kontakten med sentrene.

Spørringene viste at de to viktigste formålene for kontakt med sentrene var *forespørsler om faglige spørsmål/bruk av faglige ressurser og kompetanseutvikling/etter- og videreutdanning*. Siden det er få som tar direkte kontakt, betyr dette trolig at det er nettressursene de bruker. At kompetanseutvikling er et så vidt vanlig formål, er også interessant, det går rett inn i diskusjonen om hvorvidt sentrene skal være direkte involvert i kursvirksomhet.

## 5.4 Sentrenes syn på kontakten med skoler og skoleeiere

Alle sentrene er opptatt av hvor godt de når ut til brukerne, både hvor mange som faktisk bruker sentrene, og hvor godt tjenestene til sentrene treffer målgruppene. De registrerer de store forskjellene mellom sentrene i antall brukere, men også de sentrene som brukes mest, sier at de burde ha vært enda mer brukt. Dette er med andre ord en felles utfordring på tvers av sentrene på tross av de store forskjellene i brukerkontakt. I følge sentrene synes det å være et gap mellom det reelle behovet som skoler og barnehager, lærere og eiere har, og den faktiske bruken. Fra enkelte sentrene ble det også påpekt at brukerundersøkelsene ikke gir et helt dekkende bilde av bruken, et metodisk problem vi har påpekt innledningsvis.

Vi vil i dette avsnittet bruke intervjumaterialet til å få fram sentrenes egne forklaringer på graden av brukerkontakt, hvilke former for kontakt som pågår, i hvilken grad dette henger sammen med kvalitet, og hvor mye kunnskap sentrene vet om graden av bruk. Vi får også fram hva sentrene mener kan gjøres for å øke brukerkontakten.

### 5.4.1 Hva forklarer hvor mye sentrene brukes?

Spredning og kjennskap er viktige forutsetninger for at sentrene skal kunne oppfylle målene i mandatet. Manglende bruk kan skyldes at skoler og lærere ikke har kjennskap til sentrene og det de kan tilby. På spørsmål til et senter om de når fram til brukerne, svarte senterleder: «Ja vi gjør det, men vi blir jo av og til overrasket over at det dog er noen som ikke vet hvem vi er.»

Matematikksenteret er ett av de sentrene som brukes mest, likevel ble det påpekt i et gruppeintervju med ansatte: «Der vil jeg si først og fremst, det jeg synes er litt skremmende, det er jo at matematikksenteret for eksempel da, har vel eksistert snart i 12 år, og det er skremmende få lærere for eksempel som vet om hva matematikksenteret driver med, og i enda mindre grad hva de andre nasjonale sentrene driver med....Jeg hadde et helt år, hvor jeg skulle bruke tiden min på å dra rundt og orientere og informere om matematikksenteret, og opplevde at kanskje 8 av 10 ikke vet noe som helst om matematikksenteret.»

Samtidig som sentrene uttrykker at de gjerne skulle vært mer kjent i sektoren, erkjenner de også at det ikke er enkelt å øke kjennskapet: Kunst- og kultursenteret påpeker: «Vi har laget også en kommunikasjonsplan som nå følges opp, og som viser at vi er i god driv. Vi blir stadig bedre kjent og brukt i sektor.» Og fra Nynorsksenteret: «Det er for få som bruker dem og oss, men vi vet ikke helt hva vi skal gjøre med sidemålsressurser for å nå flere. Vi har hatt noen kampanjer, men i år har vi tanker om en kommunikasjonsplan.»

Refleksjoner om manglende kjennskap til sentrene kommer også fra de sentrene som har mange brukere. En uttalelse fra Matematikksenteret illustrerer dette: «Altså, vi får enorm mengde henvendelser. Hele tiden, det koker her nede, så vi må rett og slett prioritere ut ifra kapasitet og hva som er prioritert for senteret i de ulike årene, så mangel på henvendelser er det ikke. Samtidig så opplevde jeg når jeg jobbet på NTNU at, lærere som tok kurs, ikke hadde hørt om matematikksenteret. Vi har på en måte en jobb å gjøre, altså vi har masse henvendelser men samtidig mange som ikke kjenner til oss.»



Fra noen sentre uttrykkes det at tiltak for å skape bedre kjennskap bør være forankret i den faglige virksomheten, og at det ikke nødvendigvis er det beste å spre ressursene til flest mulig. Noen sentre velger å jobbe med et utvalg av skoler, f.eks. har NAFO noe de kaller fokussskoler: «Så hvis du spør for eksempel innenfor fokussskolene våre, om de kjenner til NAFO, så gjør de jo det, men hvis du spør veldig mange andre skoler, om de kjenner til NAFO, så er det ikke sikkert de gjør det, fordi at vår strategi er jo nettopp å samarbeide spesielt med noen skoler, men ikke med alle,..» Nynorsksenteret framhever at de prioriterer å jobbe grundig med noen skoler: «Branding i skole-Norge er ikke måten vi har jobbet på. Tiltaksplan spesifiserte at vi valgte ut kun et fåtall skoler å jobbe grundig med. Måten å jobbe på var lite synlig.» Og fra samme senter: «For å få flere brukere må vi bare jobbe med kvalitet. Da sprer det seg fra bruker til bruker. Det viktigste er at vi tenker på hvordan vi kan være til hjelp i nynorskundervisningen. Vi tenker at vi får brukere med nesten automatisk når kvaliteten er der!»

Manglende bruk kan også skyldes at skoler og lærere ikke opplever noe behov for sentrenes tjenester. Her er det også et spørsmål om hva som er «behov»: fra en del sentre ble det uttrykt at mange lærere og skoler ville ha hatt stor nytte av sentrenes tjenester, men at de ikke er seg dette bevisst. Det kan være at en del skoler og lærere har en arbeidsform der de i liten grad trekker veksler på ekstern ekspertise eller har et bevisst forhold til å fornye undervisningen ved å hente inn informasjon. Dette reiser et spørsmål om i hvilken grad skoler og lærere er avhengige av de tjeneste sentrene tilbyr. Et sitat illustrerer dette: «Skal vi også oppsøke dem som ikke vil?»

Et spørsmål som naturlig kan reises, er hvilken sammenheng det er mellom kvalitet og relevans i sentrenes tilbud, og hvor mye de blir brukt. Fra ett av sentrene med lav brukerandel: «Får gode tilbakemeldinger på det vi gjør av de som vet om oss. Hva skal vi gjøre for å nå ut til flere?» Nasjonale satsninger: ja vi skal jo «bistå» i ulike satsninger, men det er et veldig diffust begrep, ... vi skal bistå, men blir ikke brukt. Det handler også om skolenes bestillerkompetanse.» Denne evalueringen skal ikke se på forskjeller mellom sentrenes kvalitet, vi kan dermed heller ikke si noe presist om forskjeller i bruk henger sammen med kvalitet, men med den kjennskapen vi har skaffet oss om sentrene, er det ingen klare holdepunkter for en slik sammenheng.

Det er betydelige forskjeller mellom sentrene med hensyn til hvordan deres fagområde er relatert til skole eller barnehage. Noen av sentrene arbeider innenfor bestemte skolefag, men det som kanskje utgjør den viktigste forskjellen er deres plassering i forhold til nasjonale satsninger. De store forskjellene i bruk henger etter alt og dømme mer sammen med sentrenes rolle, faglige tyngdepunkt og ulike satsninger enn med hva sentrene selv gjør. Derfor oppleves resultatene fra brukerundersøkelsen som litt urettferdige. Men også de sentrene som brukes mest, sier at de burde ha vært enda mer brukt. Dette er med andre ord en felles utfordring på tvers av sentrene på tross av de store forskjellene i brukerkontakt.

De store forskjellene i bruken av sentrene henger nokså klart sammen med at sentrene er forskjellige. De har ansvaret for ulike fagområder, de er ulike i størrelse og i historikk. De sentrene som har eksistert noen år, har hatt mer tid på seg til å bli kjent i sektoren. Sentrene er svært opptatt av å framheve at de er forskjellige, og i intervjuene har de også uttrykt mye meninger om hverandre. Det kan være at noen sentres fagområder er mindre sentrale enn andre, for eksempel påpekes dette fra Nynorsksenteret: «Så er det jo sånn at det er forskjell mellom fag: Matematikk er noe alle har, mens nynorsk er ikke eget fag. Det er bare en del av norskfaget, og norsklærere ser kanskje til skrivesenteret eller lesesenteret. Det er kanskje ikke så opplagt å lete etter nynorsksenteret.» Både NAFO, Naturfagsenteret og Kunst- og kultursenteret peker på at deres fagområder er bredere og mer kompliserte enn de andre sentrenes: «Vi favner veldig bredt, vi har ansvar for drama, musikk, dans, kunst og håndverk i hele opplæringsløpet.» (Kunst- og kultursenteret).

En av de viktigste forskjellene mellom sentrene, er i hvilken grad de er involvert i større nasjonale satsninger, prosjekter eller strategier. Disse forskjellene har også betydning for sentrenes forhold til brukerne. «Vi har jo sett at de sentrene som har for eksempel, som organiserer nasjonale prøver,

som har diagnosetester, lesing, skriving, de treffer jo veldig høyt oppe, fordi at der kan man nesten ikke jobbe i skolen i dag, uten å være inne om disse sentrene.» På den ene siden er det krevende for sentrene å delta i satsningene, men det øker kontaktflaten med en del brukergrupper. Leder for ett av setrene påpeker: «Deltakelse i nasjonale satsninger som NyGiv og FYR har vært viktig for senteret. Satsningene gir også muligheter for å gjøre senteret kjent.» Intervjuene med sentrene har imidlertid ikke gitt klare tilbakemeldinger på hvordan satsningene har påvirket bruken, men det er holdepunkter på at de har skapt nettverk som kan utløse bruk: «... også har jo vi også nå da gjennom det FYR-prosjektet, så har vi kontakter i alle fylker... Så vi har et veldig godt nettverk.»

Et spørsmål som kom opp i intervjuene ved sentrene, er om det er sentrenes ansvar alene å øke synligheten blant brukerne. Noen sentre etterlyse mer støtte fra Utdanningsdirektoratet med hensyn til bedre spredning, blant annet for å oppnå kontakt med skoleeiere via fylkesmennene. Dette illustrerer et dilemma: sentrene har en rolle innenfor den statlige forvaltningen av skolesektoren, men opplever seg samtidig litt på siden av styringslinjene i sektoren.

#### **5.4.2 Former for kontakt med brukerne**

I følge mandatet skal sentrene i hovedsak tjene brukerne gjennom nettbaserte ressurser fordi sentrene ikke kan stå i direkte kontakt med alle landets skoler. Alle sentrene påpeker da også at det er utviklingen av de nettbaserte tjenestene som vektlegges i arbeidet. Samtidig viser intervjuene også begrensningene ved en slik arbeidsmåte, og at sentrene føler et behov også for mer dialogpreget kontakt med sektoren. «Vi leverer bare til navnløse mottakere. Hva med tilstedeværelsen og behovet for dialog? Og særlig det at vi skal lage lett tilgjengelige ressurser som skal «trylle fram lysten» for å lære på fritiden. Det snakkes bare om leveranser fremfor utvikling.» De ser behovet for å få tilbakemeldinger på hvordan nettressursene treffer sektorens behov, og som virkemiddel til å videreutvikle nettressursene.

*Utdanningsdirektoratets mantra nå er bare gratis nettbaserte ressurser. Men vet vi hvorfor vi skal bruke denne nye teknologien? Det ligger et slags premiss om at skole-Norge er så homogent. Det er jo ikke det! Hvordan tas våre ressurser imot? Og hvordan vet vi at det er relevant? Og kvalitet? For å få flere brukere må vi bare jobbe med kvalitet. Da sprer det seg fra bruker til bruker. Det viktigste er at vi tenker på hvordan vi kan være til hjelp i undervisningen. Vi tenker at vi får brukere med nesten automatisk når kvaliteten er der!*

Uttalelsen kommer fra nettansvarlig ved ett av sentrene. Akkurat dette punktet er det flere brukere som har en ambivalent holdning til. De fleste er vant til – og liker – å holde kurs for lærere og elever. De er ikke vant til å forholde seg til institusjonene, skoler og barnehager, slik mandatendringen i 2010 innførte.

Enkelte mener også at det bør være følgeforskning knyttet til de nettbaserte ressursene: «Hva er det som skal skje i klasserommet? Hvordan er det vi møter elevene, hvordan er det vi tilrettelegger for læring, og det er jo på en måte nettsiden generelt.» Dette ble fulgt opp av en annen senteransatt: «Ja, for lærere, de trenger konkrete de, de trenger ikke praten, de må vite at kvalitet er synliggjort gjennom helt konkrete handlinger i klasserommet!»

Pedagogisk arbeid fungerer ifølge flere best ansikt til ansikt og mindre bra via nettbaserte ressurser, slik sentrene ser dette:

*Vi skal jo lage nettressurser som er uten forskernavn og tilhørighet og er så glansbildeaktige og så fristende at faglig kompetanseheving kan skje på fritiden. Det er en kjempekonflikt i oppdraget vårt og strider mot alt vi vet om kvalitetsutvikling i skole og barnehage.*

Muligheten til å knytte nettressurser til formell kompetanseheving, og å få dette arbeidet til å telle akademisk etterspørres av sentrene: «Vi må jo ha på navnene våre på. Det er jo det virkelige kvalitetsstempelet!»

Som et svar på dette kravet fra Utdanningsdirektoratet om at ressurser skal anonymiseres når de havner på deres nettsider i nasjonale satsinger, er det noen sentre som ikke lenger tilbyr alle nettbaserte ressurser gratis, men tar seg betalt for enkelte tjenester ved forskernavn.

Et problem for noen av sentrene gjelder synlighet. Dette gjelder på den ene side når de presenterer nettressurser for potensielle brukere, i og med at epostadressene deres og av og til nettdomene ligger på universitets og/eller høgskolens område. For det annet gjelder det bruken:

*Det er for få som bruker dem og oss, men vi vet ikke helt hva vi skal gjøre for å nå flere. Vi har hatt noen kampanjer, men i år har vi tanker om en kommunikasjonsplan. Her er det forskjell mellom fag: Matematikk er for eksempel noe alle har, mens nynorsk er ikke eget fag. Det er bare en del av norskfaget, og norsklærere ser kanskje til skrivesenteret eller lesesenteret. Det er kanskje ikke så opplagt å lete etter nynorsksenteret.*

Basert på tilbakemeldinger fra barnehagene senere i kapitlet, ser vi at dette er et reelt problem. Et annet senter kom også inn på problematikken knyttet til sentrenes kontakt med og tilbakemelding fra brukerne:

*Før hadde vi mulighet for å få direkte tilbakemeldinger fra brukerne. Nå har vi ingen konkrete tiltak for å sjekke relevans. Alt legges bare ut på nett nå, og vi har liten føling med hvordan ressursene brukes. Trolig er det et stort kompetansebehov som skolene selv ikke er klar over. Ulike kartleggingsverktøy er neppe et egnet virkemiddel til å fange opp kompetansebehov.*

Sentrene gir uttrykk for at deres nettprodukter, som undervisningsopplegg og artikler, holder høy kvalitet. De fleste er opptatt av å minimere kravene om å «nå alle», men heller følge opp reelle brukere av deres nettressurser.

Når sentrene framhever at nettbaserte tjenester oppleves som utilstrekkelig, kom de i intervjuene inn på problemstillingene om å holde kurs. Dette har mange av sentrene drevet med og som de fortsatt for henvendelser om, men de opplever at det eksisterer en form for kursforbud: «Og så synes vi at direktoratet er veldig streng en periode hvor vi fikk veldig strengt forelegg om at vi ikke skulle holde kurs der vi konkurrerer med UH-sektoren, mens mange sentre likevel holdt kurs, ...». Flere av sentrene har også påpekt at de er attraktive som kursholdere i sektoren, og at de får mange henvendelser: «Brukerkontakt: Eksempler er selvsagt nettsider og utvikling av ressurser. Så får vi henvendelser av skoler om vi kan holde kurs. Men utdanning er jo egentlig UH-sektoren sin rolle. Dette diskuterer vi stadig.» «...vi har jo diskutert mange ganger på senteret, er det å bruke bare nettbaserte ressurser, det riktige, for du vil aldri nå brukerne på den samme måte som du gjør i et kompetansehevingsprogram, der du jobber med dem over tid og de er i direkte kontakt med oss, og vi vil jo samtidig også utvikle ting, som vi, prosjektene som vi gjør kompetanseheving og sånn i, der prøver vi å nyttiggjøre oss den erfaringen vi har, og bruke det til å utvikle ressurser, men vi må kanskje lære oss å finne en måte å nå frem gjennom nett på, som er ny for oss også, i forhold til det med å lage de riktige ressursene på nett.»

Sentrene framhever også andre former for mer direkte kontakt med brukerne: «Jeg har jo helt fra starten av hatt i hodet mitt at det må være tre viktige kommunikasjonskanaler mot praksisfeltet, det er som dere har sagt, det er tidsskrift, det er nettstedene som begynte med ett nettsted (...) og det er kurs, konferanser, nettverk. De tre kanalene er de viktige kommunikasjonskanalene som må spille sammen.» Også skolebesøk er en kontaktform som i noen grad anvendes: «... så vi følte et veldig behov for å komme oss ut og bare lytte og kanskje fortelle hva vi holder på med og vise hva

som er på våre nettsider.» Men også regionale samlinger brukes til å komme i direkte kontakt, spesielt overfor skoler som ikke ligger i sentrenes nærmiljø: «... vi har ikke kapasitet til å dra på enkeltskoler, så vi må prøve å si at det må være mer sånn regionale samlinger, så kan vi rekke flere skoler, og der [på en regional samling] var det nesten seksti lærere...»

Sentrene har mange måter å komme i mer direkte kontakt med brukerne, blant annet konferanser eller samlinger for skoler eller lærere, eller i sammenheng med bestemte prosjekter der enkeltskoler deltar. Hovedinntrykket fra intervjuene med ansatte og ledere ved sentrene er likevel en viss frustrasjon fra sentrenes side over at de nettbaserte tjenestene utgjør en form for enveiskontakt med brukerne, og der kanalene for tilbakemelding oppleves som fraværende.

### **5.4.3 Hvor mye vet sentrene om hvordan de når fram?**

Siden sentrenes tjenester hovedsakelig er nettbasert, er de langt på vei uvitende om hvor godt de når fram til sine brukergrupper. Og selv om sentrene er sterkt opptatt av hvor godt de når fram til brukerne, og i betydelig grad er skeptiske til resultatene fra spørreundersøkelsene til skoleledere og skoleeiere (Utdanningsdirektoratets 'spørringer'), har vi sett få eksempler der de selv gjennomfører systematiske undersøkelser av dette. Ett mål nedslagsfeltets omfang er antall besøk på hjemmesidene, og sentrene synes å bruke denne formen for overvåking eller monitorering av aktivitet på nettsidene. Men dette gir ingen informasjon om hva som er hentet ned og anvendt, og i enda mindre grad om hvordan brukerne vurderer kvalitet og relevans.

I intervjuene ble sentrene spurt om i hvilken grad de selv forsøker å finne ut hvordan de blir brukt. Hovedinntrykket er at dette skjer sporadisk, og i liten grad utover på telle opp antall treff på hjemmesidene. Dermed er det ikke enkelt for sentrene selv å overvåke graden av måloppnåelse: «Men det andre spørsmålet som gjelder måloppnåelse, det er helt umulig for oss å vurdere selv, og det er, øker dette faktisk kvaliteten i klasserommet og barnehagen, for der må vi ha kvalitativ, og da sier jeg kvalitativ forskning for å belyse det...». En annen senterleder uttrykker det slik: «Av og til stiller jeg jo spørsmålet selv, altså det er jo det gamle spørsmålet, er det godt for noen, det vi gjør? For hvem er dette godt? Og har vi på en måte oppnådd noe de årene vi har drevet her?»

Vi ser her igjen et utslag av en viss frustrasjon ved sentrene over manglende tilbakemelding og kunnskap om hvordan deres tjenester når fram og anvendes. Intervjuene tyder ikke på at sentrene i og for seg mangler evnen til å reflektere over egen virksomhet, men at de så langt ikke har etablert noen systematiske mekanismer for monitorering av egen virksomhet.

Samtlige sentre uttrykker at de mottar gode tilbakemeldinger på kurs. Kursvirksomhet medfører i tillegg direkte kontakt med brukerne, noe som åpner for dialog mellom brukerne og sentrene, samt innspill til videre utvikling av sentrenes tilbud og ressurser. Følgende sitat kan illustrere dette: «På kurs kommer folk bort og sier at de har brukt ressursene tidligere og at de er veldig fornøyd med det. Så samspillet med brukere er en veldig viktig del av dette her. Kanskje vi kunne fått dette kombinert med forskning, kvalitetssikre og bygge opp fagfeltet. Noen hakk opp der – det hadde vært veldig fint!»

## **5.5 Hva sier skolene om de nasjonale sentrene?**

For å utdype inntrykket av de nasjonale sentrene som fremkommer av resultatene fra spørreundersøkelsene til skoleledere og skoleeiere, ble et antall skoler rundt om i Norge kontaktet for intervju om skolens bruk av sentrene. Henvendelsen gikk til rektor. Det vil ikke nødvendigvis være rektor som har den beste oversikten over hvordan lærerne ved skolen bruker eller ikke bruker de nasjonale sentrene, og dette ga også et par av de rektorene vi snakket med tilbakemelding om. Alle rektorene vi snakket med mente for øvrig at de ville kunne gi et godt overordnet inntrykk av hvordan skolen brukte de ulike sentrene.

Det er snakket med skoler på barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående nivå. Dette for om mulig se om man på de ulike nivå bruker ulike sentre eller bruker sentrene på ulike måter. Hver av skolene vi snakket med er lokalisert i nærheten av ett av de åtte sentrene. Dette gir mulighet for å vurdere hvorvidt den geografiske nærheten til ett senter har betydning for skolens kontakt med de nasjonale sentrene, noe spørreundersøkelsen til skoleledere og skoleeiere kunne indikere. Har skolen mer eller tettere kontakt med det senteret som ligger geografisk nærmest? Hvilke forhold har betydning for om skolen har brukt eller ikke hatt kontakt med de nasjonale sentrene?

### **5.5.1 Hvilke sentre brukes mest og minst?**

De sentrene som er mest kjent og som brukes mest er, ifølge de skolene vi har snakket med Lesesenteret, Nynorsksenteret, Skrivesenteret og Matematikksenteret (i noe mindre grad). Dette skiller seg noe fra resultatene fra spørreundersøkelsen (her er Nynorsksenteret blant de minst og ikke mest brukte), og må ses i sammenheng med at det kun er et lite antall skoler som er intervjuet, samt at utvalget omfatter skoler som ligger i nærheten av de ulike sentrene. Hva gjelder Lesesenteret og Skrivesenteret kan det virke som om det er ulik bruk og ulikt behov for deres kompetanse avhengig av skolenivå. Inntrykket er at man på videregående nivå ikke bruker disse første to sentrene i like stor grad som på grunnskolenivå. Naturfagsenteret er kjent og brukt, men virker dog ikke å være like kjent eller like mye brukt som de foregående sentrene.

De sentrene som i liten grad brukes av de spurte skolene er Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Også Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen er lite kjent blant de spurte skolene.

### **5.5.2 Hvordan brukes sentrene?**

Gjennom intervjuene kan det virke som om skolene i hovedsak bruker sentrene sine nettsteder, men unntak av skoler som rapporterer om endring i kvalitet på undervisningen over tid. Her nevnes spesielt nære og gode samarbeidsrelasjoner med Lesesenteret og Nynorsksenteret. Skolelederne rapporterer at både de og deres lærere finner informasjon, dokumentasjon, råd og svar på sentrenes nettsider. Blant de spurte var det også noen som nevnte at de hadde deltatt på kurs i regi av de enkelte sentre (dette gjaldt i hovedsak Lesesenteret og Skrivesenteret).

### **5.5.3 Hvorfor brukes de ikke?**

Når et senter ikke har vært brukt, eller brukt sjelden er det ofte fordi det ikke er et opplevd behov ved den aktuelle skolen for å bruke det enkelte senter. For eksempel kan det virke som om Skrivesenteret ikke brukes så mye på videregående nivå – fordi det ikke er det samme behovet for denne type kompetanse som det vil være på grunnskolenivået. Hva gjelder f.eks. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) kan også geografisk beliggenhet til de skoler som er spurt, ha betydning. Men dette trenger ikke å skyldes manglende nærhet til senteret, men at beliggenhet har sammenheng med elevsammensetning ved skolen; andelen flerspråklige elever og elever med minoritetsbakgrunn varierer i ulike deler av landet, og det kan variere mellom by og land. En barneskole ved et tettsted i Nordland fylke kan ha mindre behov for dette senterets kompetanse enn hva man opplever ved en barneskole i en større by. Imidlertid er også barneskoler i Oslo spurt, og ved den ene av disse hadde man ingen kjennskap til NAFO.

Det forøvrig viktig å presisere at enkelte av skolene kunne se at det ville være behov for å bruke f.eks. NAFO i nær fremtid (i og med en befolkningssammensetning i endring).

Begrunnelsen for at Nynorsksenteret ikke er mye brukt er stort sett at det er lite fokus på nynorsk både i barneskolen og også på videregående nivå. En av skolene mente også at det at man ikke tilhørte en såkalt «nynorsk-kommune» kunne ha betydning for at senteret ikke ble brukt.

En annen, viktig grunn til at et senter ikke blir brukt eller brukt i liten grad, er at det finnes andre, lignende tilbud f.eks. i kommunen eller i fylket. Da har den geografiske nærheten til det alternative tilbudet, en avgjørende betydning for hva som brukes.

#### **5.5.4 Tilgjengelighet, kommunikasjon og markedsføring**

Der hvor de ulike sentrene er kjent og brukt, er tilbakemeldingene på sentrenes nettsider udelt positive. Likevel ønsker flere av de spurte skolene seg en mer omfattende «markedsføring» av det enkelte senter. Ved de skolene hvor man hadde lite kunnskap om enkelte eller flere av sentrene, spurte man seg også om hvorfor man kjente så dårlig til de nasjonale sentrene. En av rektorene vi snakket med påpekte at hun aldri hadde mottatt noe informasjon fra noen av sentrene f.eks. på e-post. Det kan virke som om det er skolene/lærerne selv som må hente informasjon. Siden vi også har vært interessert i se hvorvidt geografisk nærhet til et nasjonalt senter gjør at det brukes mer av skolene i «nærheten», er det av interesse å notere at Kunst- og kultursenteret (som er et av de absolutt minst brukte sentrene) gjør lite for å profilere seg blant skolene i sitt umiddelbare nærmiljø. Det ble også pekt på at skolene ofte ikke vet *hvordan* man kan bruke f.eks. akkurat dette senteret. Kunne man f.eks. brukt Kunst- og kultursenteret inn i andre fagområder?

Videre er det et ønske om at sentrene kan gjøre sin kompetanse enklere tilgjengelig. Per i dag er det altså slik at det er skolene selv som må ta kontakt. Det er også skolene som må komme til senteret for kursing osv. Økonomi kan legge hindre i veien for at skoler i Nord Norge kan delta på kurs ved Lesesenteret i Stavanger. Dette kunne man bøte på ved at de enkelte sentre kan tilby kurs andre steder i Norge og på den måte gjøre kompetansen deres mer tilgjengelig for den enkelte skole og enkelte lærer.

Erfaringsspredning ble også nevnt som en oppgave de nasjonale sentrene kunne påta seg å bidra til.

#### **5.5.5 Betydning av geografisk nærhet til det enkelte senter**

Man kunne kanskje tro at geografisk nærhet til et senter har betydning for hvorvidt det blir brukt av en skole eller ikke. Slik virker det ikke å være, kanskje med unntak av relasjoner mellom Nynorsksenteret og skoler som i stor grad har elever med nynorsk som hovedmål. Den viktigste betydningen for hvorvidt man bruker et nasjonalt senter eller ikke er de *behov* den enkelte skole har. Og gjennom intervjuene kom det også frem at skoler på ulike nivå sannsynligvis har ulike behov.

#### **5.5.6 Nasjonale satsinger – hvilken betydning har de for skolenes bruk av sentrene?**

I stor grad er det nok slik at skolenes bruk av de ulike sentrene bestemmes av de tre områdene norske skoleelever må kunne beherske – lesing, skriving og regning. Dette ble også påpekt av en av de spurte skolene. Gjennom intervjuene som ble gjort virket det ikke som om rektorene hadde spesielle tanker rundt eventuelle nasjonale satsinger og bruken av de nasjonale sentrene. To skoler i Trondheim kommune ble intervjuet og disse pekte på et godt, nært og nyttig samarbeid med Matematikksenteret ved NTNU. Men, det ble også påpekt at man i Trondheim kommune har en spesiell satsing på realfag – kanskje naturlig nok, men inntrykket er at kontakten med Matematikksenteret da til en viss grad er betinget av denne satsingen i denne kommunen.

#### **5.5.7 Oppfordrer skoleledere lærerne til å bruke sentrene?**

Hva gjelder hvorvidt skolelederne oppfordrer til bruk av sentrene, så kan det virke som om praksis er varierende – og også avhengig av hvor godt skolelederen kjenner til de ulike sentrene. Er bevisstheten rundt sentrene lav, er det også vanskelig å oppfordre til bruk av dem. Ved større skoler overlates ansvaret for å oppfordre til bruk av sentrene f.eks. til avdelingsledere, men

ansvaret for å skaffe seg kunnskap om de ulike sentrene kan like gjerne overlates til den enkelte lærer. Det virker ikke være noen bevissthet rundt at dette er ansett som skoleleders ansvar.

### **5.5.8 Opplevde skolene kontakten med sentrene som nyttig?**

Hvorvidt kontakten med det enkelte senter opplevdes som nyttig og relevant ble lite kommentert av rektorene. Det kan kanskje tenkes av rektorene ikke har «hands on» føling med ulike tiltak som settes i gang (uavhengig av om tiltakene er en konsekvens av kontakt med et nasjonalt senter eller en annen institusjon e.l.). En av barneskolene vi snakket med sa imidlertid at deres kontakt, men også kommunens samarbeid med Lesesenteret hadde ført til en praksisendring ved skolen – en praksisendring av positiv karakter. Det samme gjaldt en av ungdomsskolene som fremhevet kontakten med Nynorsksenteret som viktig for deres utvikling av kvalitet i opplæringen.

## **5.6 Barnehagesektoren som brukere**

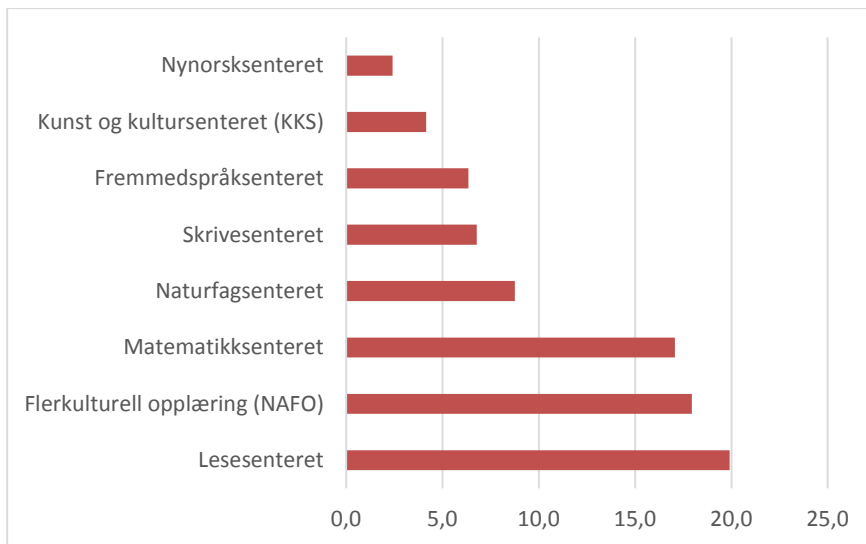
Siden 2010 har mandatet til de nasjonale sentrene også omfattet barnehagene. Barnehageeiere og pedagogisk personale i barnehagene inngår i de sentrale målgruppene for sentrenes virksomhet. For å belyse barnehagenes kontakt med og bruk av sentrenes ressurser, er det som en del av evalueringen gjennomført en spørreundersøkelse blant barnehagestyrere i et representativt utvalg barnehager (se kapittel om data og metode for nærmere beskrivelse av undersøkelsens utvalg, gjennomføring, svarprosent etc.).

Svarprosenten i denne undersøkelsen er lav, og resultatene bør derfor tolkes med en viss forsiktighet. Vi ser likevel at svarmønstrene stemmer rimelig godt overens med en tidligere undersøkelse med en langt høyere svarprosent (Gulbrandsen 2013). Men det er grunn til å anta at barnehager som ikke bruker eller kjenner til sentrene i større grad har unnlatt å svare. Dette vil i så fall bidra til at bruken overestimeres noe.

Samlet antall barnehagestyrere som deltok i undersøkelsen er 457. Av disse er 94 prosent kvinner, de fleste har førskolelærer/barnehagelærerutdanning (96 prosent), gjennomsnittsalder er 47,5 år, om lag 17 prosent oppgir å ha vært barnehagens styrer i to år eller mindre, mens 44 prosent oppgir å ha mer enn åtte års erfaring som barnehagens styrer. Resultatene kan tyde på at barnehagestyrere med lang erfaring som ledere er noe overrepresentert blant de som har besvart undersøkelsen, mens de med kort erfaring er noe underrepresentert. Vi har ingen indikasjoner på at avviket er stort eller at de som har besvart undersøkelsen skiller seg fra de som ikke har besvart med hensyn til kjennskap til de nasjonale sentrene.

For å kunne sammenligne svarene fra skolesektoren og barnehagesektoren, er en del av spørsmålene likt eller nokså likt utformet. Fordi barnehagesektoren er ulik skolesektoren både med hensyn til form og innhold, læringsmål og ikke minst barnas alder og forutsetning for læring, er det i tillegg stilt en del andre spørsmål til barnehagestyrerne enn til skoleledere og skoleeiere. Nedenfor presenteres hovedfunn fra undersøkelsen av barnehagenes kjennskap til og kontakt med de nasjonale sentrene.

Figur 5.1 viser andel av barnehagene som oppgir å ha hatt kontakt med hvert av sentrene i løpet av de siste to årene. I likhet med resultatene fra brukerundersøkelsen blant skoler og skoleeiere, viser resultatene variasjon mellom sentrene. Mens andelen barnehager som har vært i kontakt med Lesesenteret er 20 prosent, er andelen som har hatt kontakt med Nynorsksenteret om lag 2 prosent. Lesesenteret, NAFO og Matematikksenteret skiller seg ut som de tre sentrene som flest har hatt kontakt med (17-20 prosent).



**Figur 5.1: Andel av barnehager som har hatt kontakt med hvert enkelt av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene. N=457.**

Ser vi nærmere på hvilken form for kontakt barnehagene oppgir å ha hatt med hvert av sentrene, finner vi at den hyppigste formen for kontakt er å ha brukt senterets nettsted. Dette vises i tabell 5.3. Den nest hyppigste formen for kontakt er å ha brukt materiell for undervisning eller veiledning. Her er det noe overlapp, ved at en del barnehager har brukt nettstedet for å finne relevant materiell. Det er relativt for barnehager som oppgir å deltatt på møter eller samlinger i regi av de nasjonale sentrene, og enda færre som oppgir å ha vært i direkte kontakt (epost eller telefon) med ett nasjonalt senter.

Barnehagestyrerne har fått spørsmål om de har hørt om hvert av de nasjonale sentrene som inngår i evalueringen. Resultatene avdekker betydelig forskjell mellom andeler av barnehager som oppgir å ha hørt om minst ett av de nasjonale sentrene og andel barnehager som har vært i kontakt med minst ett av sentrene. Samlet sett oppgir så mange som 91 prosent å ha hørt om minst ett senter, men 39 prosent oppgir å ha hatt kontakt med minst ett senter i løpet av de siste to årene. Denne andelen er lavere enn det vi finner blant skoleledere. Skoleundersøkelsen avdekker imidlertid en tendens til økende kontakt med stigende skolenivå – andelen videregående skoler som har hatt kontakt med minst ett senter er 69 prosent, mens andelen blant barneskoler er 57 prosent. Slikt sett er det kanskje ikke overraskende at vi finner en lavere andel av barnehagene som har vært i kontakt med de nasjonale sentrene.



**Tabell 5.3: Andel av barnehager som har hatt ulik form for kontakt, samt andel barnehager som ikke har hatt kontakt eller hørt om hvert enkelt av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene. N=457.**

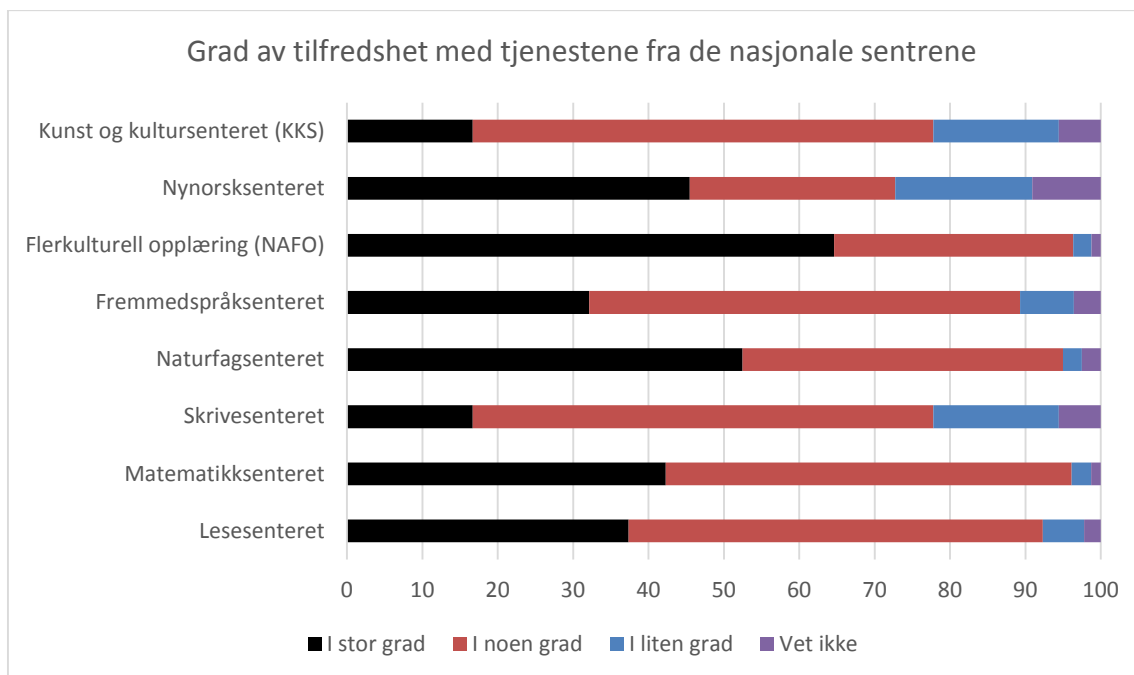
	Hatt kontakt				Ikke hatt kontakt	
	Direkte kontakt, e-post eller telefon	Brukt nettsted	Brukt materiell for undervisning eller veiledning	Deltatt på møter eller samlinger	Hørt om, men ikke hatt kontakt	Har ikke hørt om
Lesesenteret	2,2	13,1	8,8	2,8	66,7	13,3
Flerkulturell opplæring (NAFO)	2,8	10,3	7,7	7,9	54,9	27,1
Matematikksenteret	0,4	9,2	7,0	5,3	62,8	20,1
Naturfagsenteret	1,1	6,3	3,5	2,0	45,7	45,5
Fremmedspråksenteret	0,2	3,9	2,0	2,2	51,4	42,2
Skrivesenteret	0,2	5,0	1,3	0,9	60,8	32,4
Nynorsksenteret	0,4	1,3	0,9	0,2	40,0	57,5
Kunst og kultursenteret (KKS)	0,7	3,3	0,4	1,8	42,2	53,6

I likhet med skolene, har også barnehagene fått spørsmål om formålet med den kontakt de har hatt med hvert enkelt senter. Og i likhet med skolene, synes hovedformålet med barnehagens kontakt med sentrene å være forespørsler om faglige spørsmål og bruk av faglige ressurser, samt om kompetanseutvikling og etter/videreutdanning, se tabell 5.4. Forespørsler om faglige spørsmål og bruk av faglige ressurser er i størst grad rettet til Lesesenteret (7 prosent). Forespørsler om kompetanseutvikling og etter/videreutdanning er i størst grad rettet til NAFO, Matematikksenteret og Lesesenteret (7-8 prosent). Forespørsler om samarbeid om utvikling i barnehagen og om deltakelse i prosjekter er mindre vanlig. Her skiller seg NAFO seg ut med en høyere andel enn de andre sentrene (6 prosent). I dette spørsmålet var det mulig å svare 'annet', og deretter utdype svaret. Mange av svarene i 'annet-kategorien' viser ulike arenaer der barnehagestyrer har truffet på representanter fra de ulike sentrene (konferanse, fagforeningsarbeid, andre typer faglige fora). En del av annet-svarene kunne trolig strengt tatt vært inkludert i kategorien 'forespørsler om faglige spørsmål/ressurser', men kanskje i mer generell forstand i form av at barnehagen har brukt sentrenes nettsteder for å få tips, ideer, informasjon og inspirasjon til faglig arbeid.

**Tabell 5.4: Barnehagenes formål med kontakt med hvert enkelt av de nasjonale sentrene. Andeler. N=457.**

	Forespørsler om faglige spørsmål/bruk av faglige ressurser	Samarbeid om utvikling i barnehagen	Kompetanseutvikling/etter- og videreutdanning (kurs)	Deltakelse i prosjekter	Annet
Lesesenteret	7,2	3,1	7,0	1,8	6,1
Matematikkssenteret	3,7	3,1	7,9	1,3	4,6
Skrivesenteret	2,8	1,5	1,5	0,4	1,8
Naturfagsenteret	3,1	0,7	4,6	0,7	2,2
Fremmedspråksenteret	2,2	1,3	2,6	0,4	1,8
Flerkulturell opplæring (NAFO)	4,6	5,9	8,1	5,9	3,5
Nynorsksenteret	0,9	0,7	0,4	0,2	0,9
Kunst og kultursenteret (KKS)	1,5	0,4	0,9	0,7	2,0

Barnehagene som har vært i kontakt med ett eller flere av sentrene, har fått spørsmål hvor tilfredse de er med tjeneste til de ulike sentrene. Figur 5.2 viser kun svarfordelingen blant de som oppgir å ha vært i kontakt med hvert av sentrene (derav lav N). Figuren illustrerer at grad av tilfredshet varierer. NAFO synes å ha de mest tilfredse brukerne. Over 60 prosent av de som har vært i kontakt med senteret oppgir å være tilfreds med senterets tjenester i stor grad. Under 5 prosent oppgir å være tilfredse i liten grad. I andre enden av skalaen finner vi Kunst og kultursenteret og Skrivesenteret. Av de som har vært i kontakt med disse sentrene, oppgir kun i underkant av 20 prosent å være tilfreds med senterets tjenester i stor grad. Samtidig er hovedvekten av brukerne tilfredse 'i noen grad', kun en relativt liten andel oppgir å være tilfredse i liten grad. Det må understrekes at antallet barnehagestyrere som har vært i kontakt med disse sentrene er lavt. Resultatene og svarfordelingene må derfor tolkes med forsiktighet.

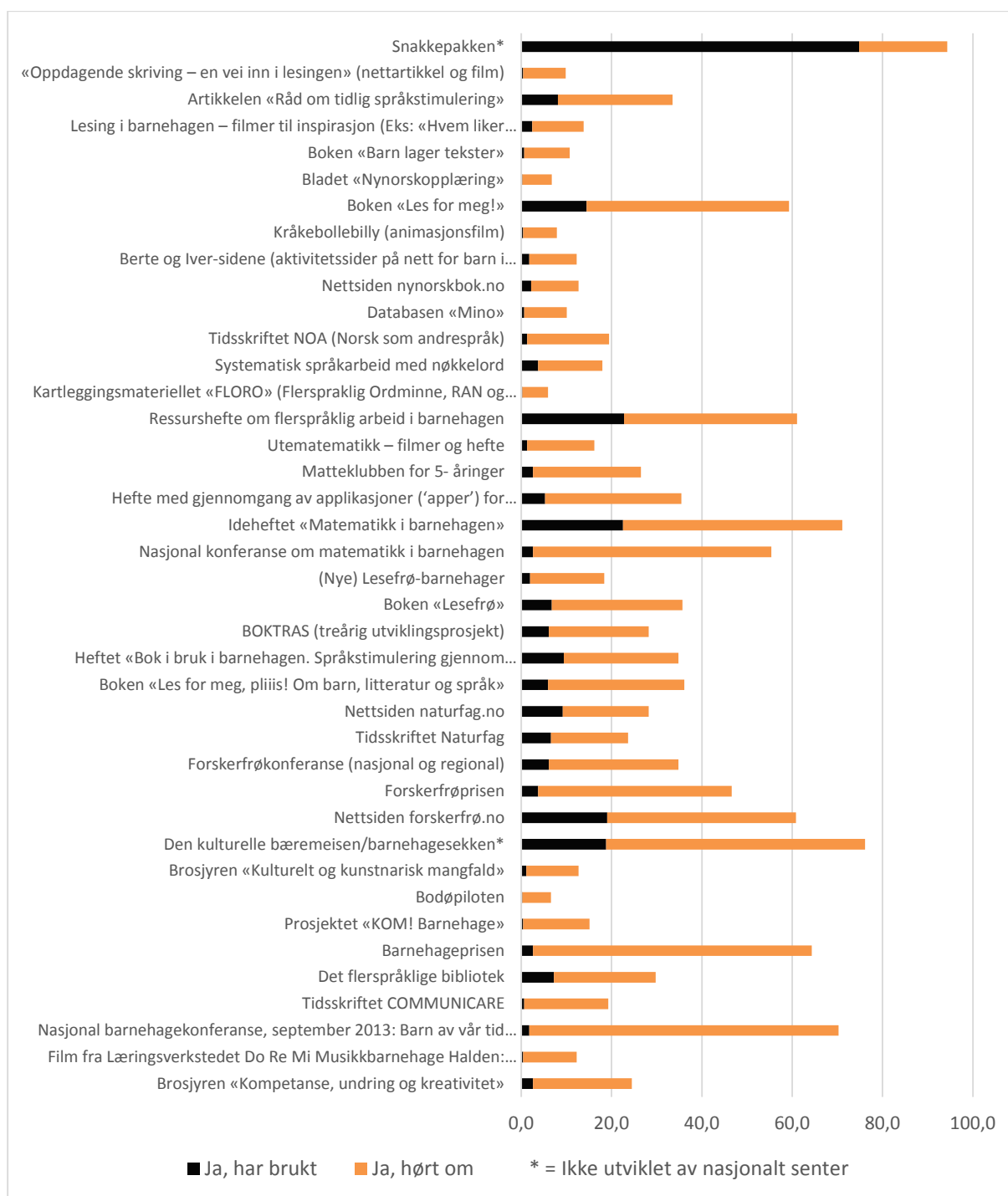


**Figur 5.2: Grad av tilfredshet blant barnehager som har hatt kontakt med hvert enkelt av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene. N=11-91.**

### 5.6.1 Bruk av ulike typer ressurser og faglig tilbud

Et spørsmål som kom opp i utviklingen av brukerundersøkelsen til barnehagesektoren, var i hvilken grad det var mulig å fange opp om barnehagene hadde brukt ressurser, tilbud eller materiell utviklet av de nasjonale sentrenes uten at barnehagene nødvendigvis hadde kjennskap til det aktuelle nasjonale senteret. I tillegg til å spørre direkte om barnehagenes kjennskap til og kontakt med de nasjonale sentrene, omfattet også undersøkelsen spørsmål om en lang rekke ressurser, tilbud og materiell utviklet av de nasjonale sentrene. Samt spørsmål om enkelte ressurser og faglige tilbud som tilbys barnehagene, men som *ikke* er utviklet av de nasjonale sentrene. I utforming av listen over ulike ressurser, tilbud og materiell ble sentrene invitert til å komme med innspill. I tillegg ble det gjort en gjennomgang av sentrenes nettsider for å plukke ut sentrale ressurser, prosjekter og lignende. For å sikre jevn fordeling av tilbud fra de ulike nasjonale sentrene, ble listen utformet til å inneholde om lag fem ressurser, tilbud eller materiell fra hvert senter. Enkelte tilbud/elementer er ikke knyttet til ett senter, men til flere. Dette gjelder for eksempel Nasjonal barnehagekonferanse. I tillegg inneholder listen to tilbud som ikke er utviklet av de nasjonale sentrene. Dette er Snakkepakken og Den kulturelle bæremeisen/barnesekken. Figuren 5.3 viser andeler av barnehagene som oppgir å ha hørt om hver enkelt av de utvalgte ressurser, tilbud og materiell.

Det har ikke vært et mål å gi en uttømmende liste over ulike ressurser og tilbud som er utviklet med barnehagene som målgruppe. Heller ikke å sammenligne bruken eller kjennskap til de utvalgte tilbudene fra de ulike nasjonale sentrene. Hensikten med oversikten er å vise både det mangfoldet som finnes når det gjelder ressurser rettet mot barnehagene, samt variasjonen i bruk og kjennskap til de ulike formene for materiell.



**Figur 5.3: Andeler som har brukt eller hørt om ulike ressurser, tilbud og materiell rettet mot barnehagene. N=457.**

Figuren illustrerer en tydelig tendens til at mange har hørt om, men færre har brukt de ulike ressursene, tilbud og materiell som inngår i listen. Av ressursene utviklet av de nasjonale sentrene, er to av dem i bruk i over 20 prosent av barnehagene. Det er ideheftet 'Matematikk i barnehagen' og 'Ressurshefte om flerspråklig arbeid i barnehagen'. Nettsiden forskerfrø.no har også mange brukere, nesten 20 prosent av barnehagene oppgir å ha vært inne på disse sidene.

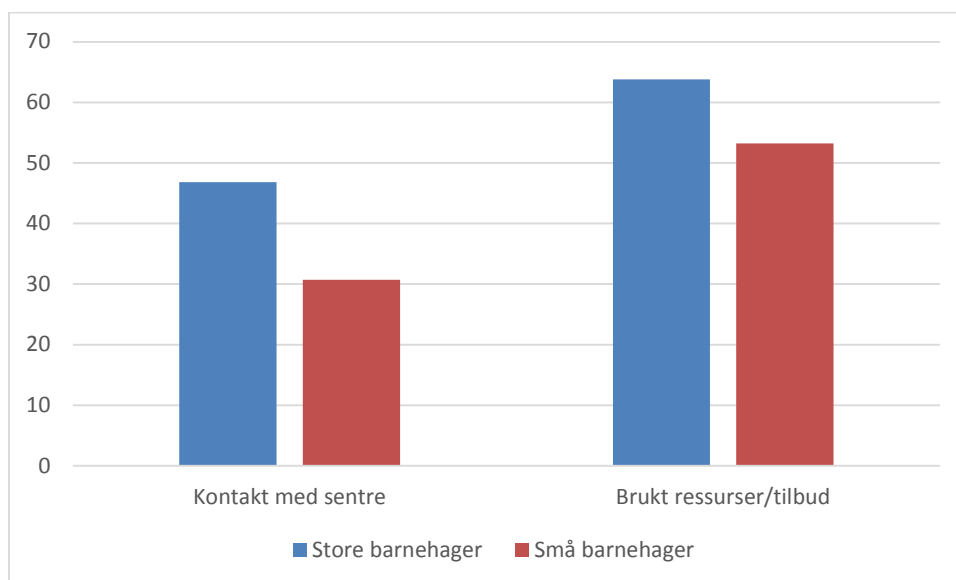
Den klart mest brukte ressursen av de som inngår i denne listen, er 'Snakkepakken'. Denne er imidlertid ikke utviklet av de nasjonale sentrene. Dette tilbudet er heller ikke gratis, i motsetning til ressursene utviklet av de nasjonale sentrene. Vi går ikke nærmere inn på bakgrunn og mulige

årsaker til hvorfor akkurat dette faglige tilbudet er så utbredt i norske barnehager. Det kan likevel være verdt å merke seg hvordan enkelte tilbud synes å ha en utbredelse og være etablert som pedagogisk hjelpemiddel i et omfang som langt overgår de ressurser som tilbys av de nasjonale sentrene. Vi kommer tilbake til dette tema i siste kapittel av rapporten.

Samlet sett, viser undersøkelsen at 59 prosent av barnehagene har brukt minst en av ressursene, tilbud og materiell som inngår i listen og som er utviklet av de nasjonale sentrene. Det er altså en høyere andel av barnehagene som oppgir å ha brukt noe av det tilbudet som er utviklet, sammenlignet med andelen som oppgir å ha vært i kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene. Det betyr med andre ord at en del barnehager har brukt materiell fra minst ett av de nasjonale sentrene uten å ha merket seg hvor materialet kommer fra, eller at det er utviklet av ett av de nasjonale sentrene.

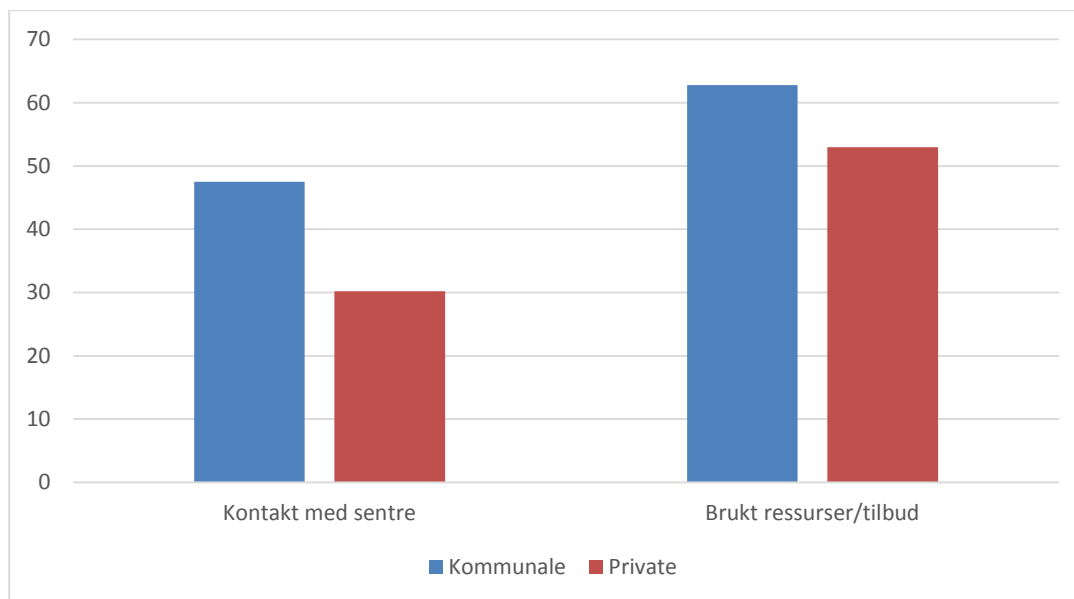
### 5.6.2 Hvilke typer barnehager bruker nasjonale sentre?

En nærmere undersøkelse av kjennetegn ved barnehager som har hatt kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene og/eller brukt minst ett av de tilbudene eller ressursene som er utviklet av de nasjonale sentrene, avdekker forskjeller etter barnehagens størrelse, eieform, og geografiske beliggenhet. Barnehagene er grovt inndelt i to grupper etter størrelse. Store barnehager er definert som barnehager med mer enn 15 ansatte, mens små barnehager altså er de med 15 ansatte eller færre. Når det gjelder eieform skiller det mellom kommunalt eide barnehager og barnehager med privat eller annen eieform.



**Figur 5.4: Kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene eller brukt ressurser/tilbud i løpet av de to siste årene etter barnehagens størrelse. Andel. N=457.**

Figur 5.4 viser forskjeller i kontakt med sentrene og bruk av sentrenes ressurser/tilbud etter barnehagens størrelse. Mens om lag 47 prosent av de store barnehagene har vært i kontakt med minst ett senter i løpet av de siste to årene, gjelder det kun 30 prosent av de små barnehagene. Om lag 65 prosent av de store barnehagene oppgir å ha brukt noen sentrenes ressurser/tilbud, mens dette kun gjelder i overkant av 50 prosent av de små barnehagene. Tilsvarende forskjeller i kontakt med og bruk av tjenestene fra de nasjonale sentrene finner vi også mellom skoler i store og små kommuner. Betydning av størrelse synes dermed å være et gjennomgående trekk både når det gjelder skoler og barnehager.



**Figur 5.5: Kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene eller brukt ressurser/tilbud i løpet av de to siste årene etter barnehagens eieform. Andel. N=457.**

Figur 5.5 viser forskjeller i kontakt med sentrene og bruk av sentrenes ressurser/tilbud etter barnehagens eieform. Vi ser at de kommunale barnehagene i større grad enn de private har vært i kontakt med minst ett senter, og brukt minst ett av sentrenes faglige tilbud/ressurser. Noe av forskjellen mellom de privateide og de kommunale barnehagene kan ses i sammenheng med at private barnehager i gjennomsnitt er noe mindre i størrelse, men dette forklarer ikke hele forskjellen i bruk og kontakt mellom de privateide og de kommunale barnehagene.

I tabell 5.5 er andelene som enten har hatt kontakt med eller brukt minst ett av sentrenes ressurser/tilbud, slått sammen. Tabellen viser andeler av barnehagene som har hatt kontakt med/brukt ressurser fra hvert av sentrene etter barnehagens geografiske beliggenhet. I likhet med brukerundersøkelsen blant skoler og skoleeiere, skiller det her mellom fire landsdeler; Oslo og Akershus, Østlandet for øvrig, Sør- og Vestlandet, samt Midt- og Nord-Norge.

**Tabell 5.5: Andeler barnehager som har hatt kontakt med eller brukt ressurser/tilbud fra hvert av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene etter barnehagens geografiske beliggenhet (fire landsdeler). Andel. N=457.**

	Oslo og Akershus	Østlandet	Sør- og Vestlandet	Midt- og Nord-Norge	Landet samlet sett
Lesesenteret	21,4	19,2	25,2	11,3	19,9
Flerkulturell opplæring (NAFO)	23,8	21,6	13,2	15,5	17,9
Matematikkcenteret	20,2	16,0	13,9	20,6	17,1
Naturfagscenteret	14,3	9,6	6,0	7,2	8,8
Skrivesenteret	8,3	6,4	7,9	4,1	6,8
Fremmedspråkscenteret	3,6	5,6	7,9	7,2	6,3
Kunst og kultursenteret (KKS)	3,6	4,8	2,6	6,2	4,2
Nynorsksenteret	0,0	2,4	5,3	0,0	2,4

Tabellen avdekker tydelige regionale forskjeller i bruk og kontakt med de ulike sentrene. I en del tilfeller, synes bruken av det enkelte nasjonale senter å være høyere i den landsdelen senteret er plassert i enn i andre deler av landet. Både Lesesenteret, NAFO, Naturfagscenteret, Kunst- og kultursenteret og Nynorsksenteret er mer brukt av barnehagene i egen landsdel enn av barnehager i andre deler av landet. Tendensen til lokalt nedslagsfelt, til tross for sentrenes nasjonale mandat finner vi også i brukerundersøkelsen blant skolene. For noen av sentrene kan det være rimelige

grunner til dette. For eksempel kan det synes rimelig at andelen barnehager som har vært i kontakt med NAFO er høyere i Oslo-området enn i andre deler av landet, ettersom andelen barn med minoritetsbakgrunn er høyere i Oslo enn i resten av landet. Et annet eksempel gjelder Nynorsksenteret, der det som tidligere nevnt kan være rimelig at barnehager i områder der nynorsk er hovedmål, i større grad bruker Nynorsksenteret enn barnehager i deler av landet der bokmål er hovedmål.

Når det gjelder Matematikksenteret som er plassert i Trondheim/Sør-Trøndelag, er andelen brukere like høy i Oslo og Akershus som i Midt- og Nord-Norge (20-21 prosent), mens den er noe lavere i de andre landsdelene (14-16 prosent). Skrivesenteret, som også er plassert i Sør-Trøndelag, har derimot en noe lavere andel brukere i sin egen landsdel (4 prosent) enn i de andre delene av landet (6-8 prosent). Også Fremmedspråksenteret som ligger i Østfold, har en litt lavere andel brukere i egen landsdel (6 prosent) enn i Sør- og Vestlandet og Midt- og Nord-Norge (7-8 prosent). Andelen brukere er derimot lavest i Oslo og Akershus, kun 4 prosent.

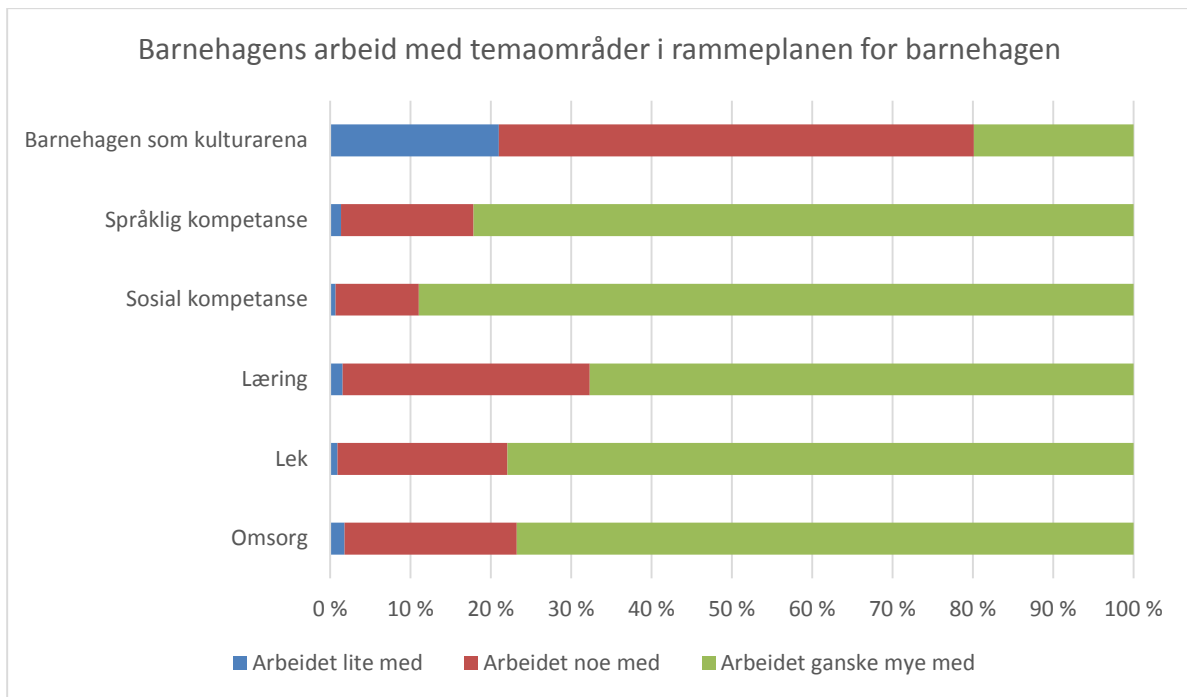
### **5.6.3 Rammeplan for barnehagene – barnehagenes prioriteringer**

Som en del av brukerundersøkelsen rettet mot barnehagene, ble det også stilt spørsmål om barnehagens arbeid med ulike tema og fagområder i Rammeplanen for barnehagene. Svarene gir informasjon om barnehagenes prioriteringer av rammeplanens ulike tema og fagområder. I tillegg gir det mulighet til å belyse i hvilken grad barnehagenes faglige prioriteringer har betydning for deres kontakt med de nasjonale sentrene og/eller bruk av faglige ressurser utviklet av de nasjonale sentrene.

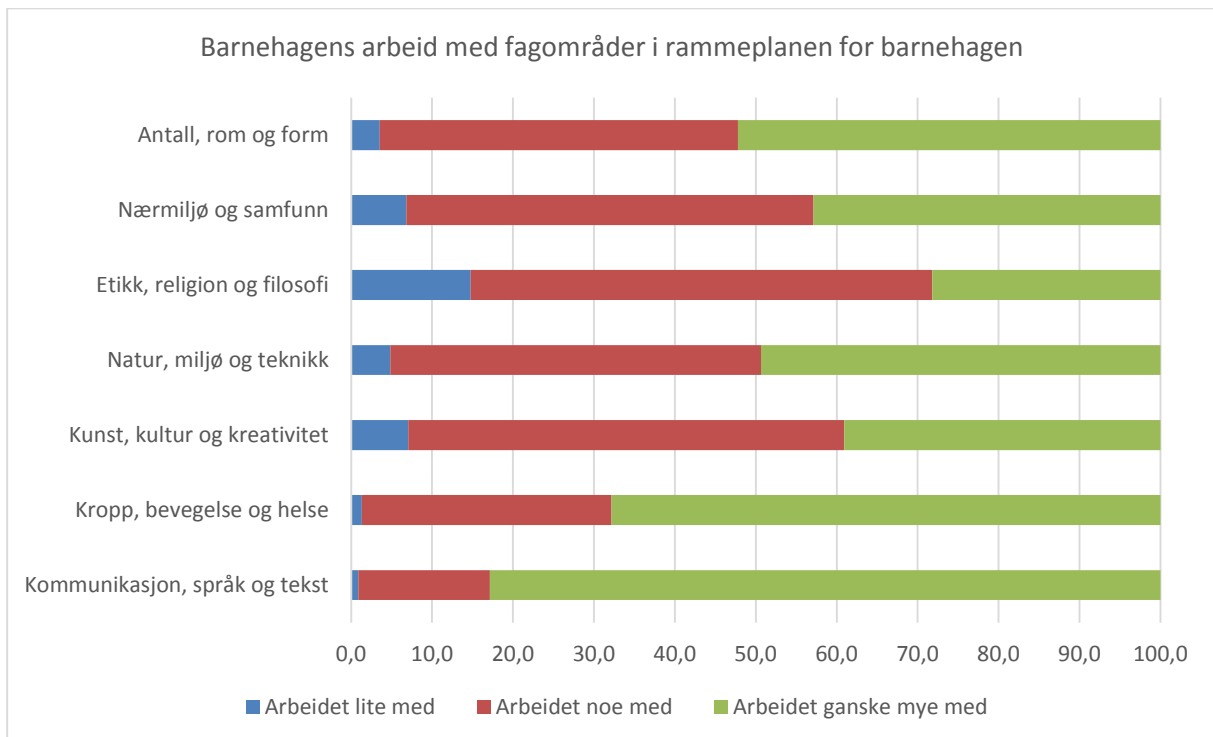
Figur 5.6 viser andeler barnehager som oppgir å arbeide lite, noe eller ganske mye med de seks temaene som listes opp i kapittel 2 i Rammeplanen for barnehagene. Dette er: Omsorg, lek, læring, sosial kompetanse, språklig kompetanse og barnehagen som kulturarena. Generelt oppgir de fleste barnehagene å arbeide ganske mye med alle de ulike temaene (67-89 prosent). Unntaket er temaet barnehagen som kulturarena, som kun 20 prosent av barnehagene oppgir å arbeide ganske mye med.

Figur 5.7 viser andeler barnehager som oppgir å arbeide lite, noe eller ganske mye med de syv fagområdene som Rammeplanen for barnehagene er delt inn i. Dette er: 1) Kommunikasjon, språk og tekst, 2) Kropp, bevegelse og helse, 3) Kunst, kultur og kreativitet, 4) Natur, miljø og teknikk, 5) Etikk, religion og filosofi, 6) Nærmiljø og samfunn, og 7) Antall, rom og form.

Også her oppgir en god del av barnehagene at de arbeider ganske mye med alle de ulike fagområdene, og relativt få oppgir å arbeide lite med noen av fagområdene. Spredningen er likevel betydelig større i barnehagenes arbeid med fagområdene enn med temaene fra forrige figur. Kommunikasjon, språk og tekst er det fagområdet flest oppgir å arbeide ganske mye med (83 prosent). I andre enden av skalaen finner vi Etikk, religion og filosofi som kun 28 prosent oppgir å arbeide ganske mye med.



**Figur 5.6: Barnehagens arbeid med temaområder i rammeplanen for barnehagen. Andel. N=452-455.**

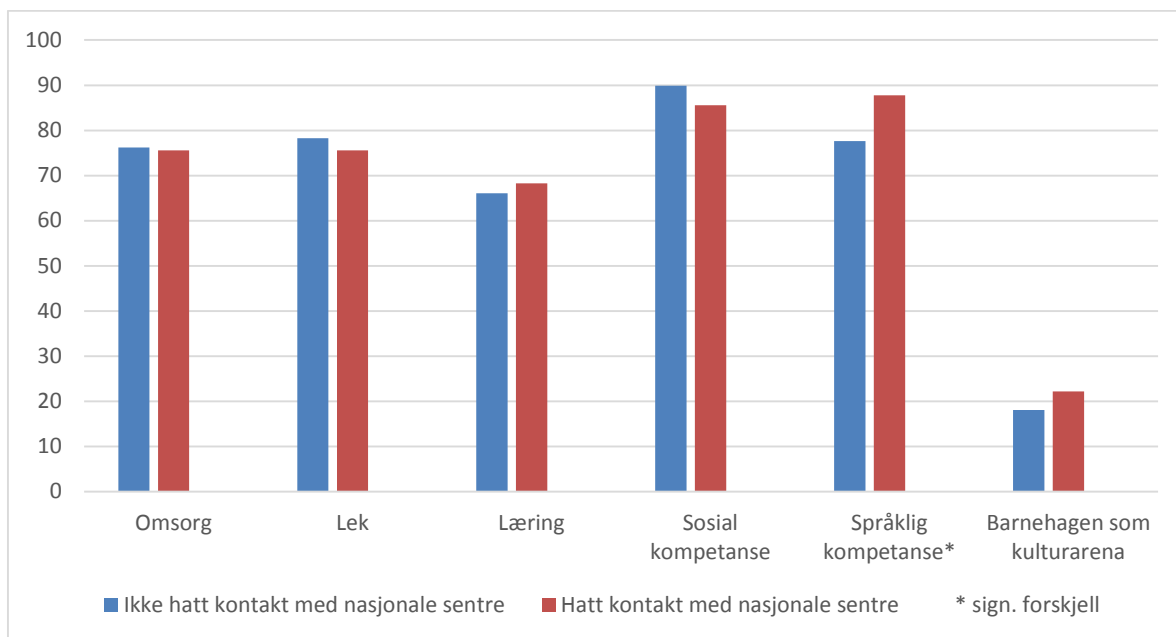


**Figur 5.7: Barnehagens arbeid med fagområder i rammeplanen for barnehagen. Andel. N=452-455.**

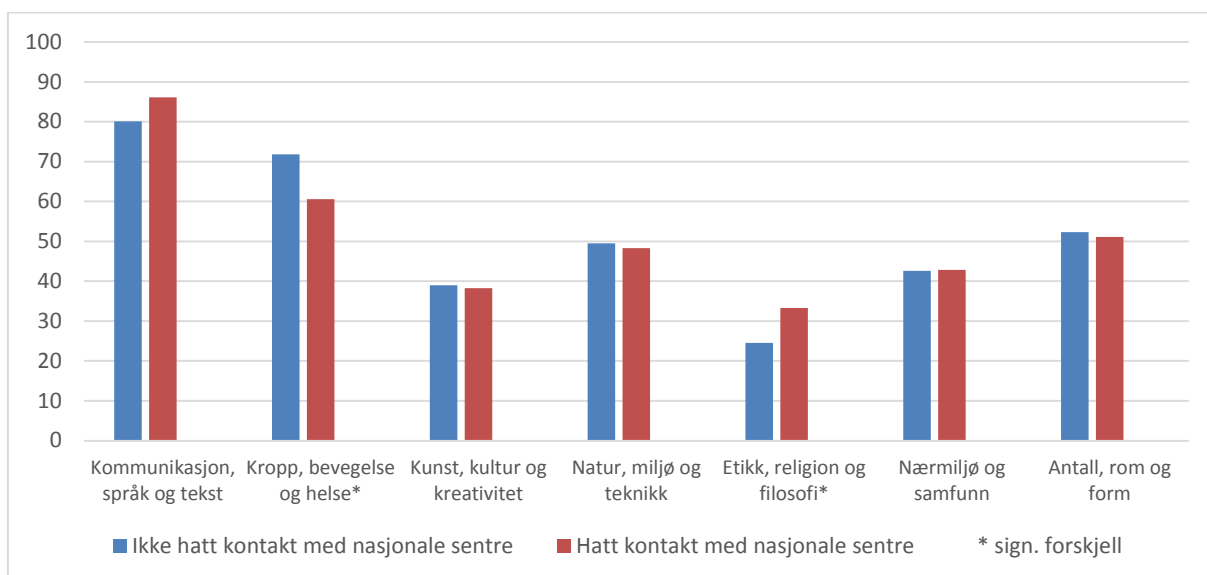
Et spørsmål man kan stille seg, er om det er noen sammenheng mellom barnehagenes arbeid med de ulike temaene og fagområdene og deres kontakt med de nasjonale sentrene. Er det slik at barnehager som oppgir å arbeide ganske mye med bestemte tema og fagområder, oftere har hatt



kontakt med de nasjonale sentrene? Kan vi finne noen spor av forskjeller mellom barnehagene i deres faglige engasjement og omfang av kontakt/bruk av eksterne ressurser? Dette undersøkes i de to neste figurene.



**Figur 5.8: Andeler som har hatt eller ikke har hatt kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene blant barnehager som oppgir å arbeide 'ganske mye' med ulike temaområder i rammeplanen for barnehagen. Andeler. N=452-455.**



**Figur 5.9: Andeler som har hatt eller ikke har hatt kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene blant barnehager som oppgir å arbeide 'ganske mye' med ulike fagområder i rammeplanen for barnehagen. Andeler. N=452-455.**

Resultatene tyder på at blant de barnehager som har hatt kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene, har en litt høyere andel oppgitt å arbeide ganske mye med temaområdet 'språklig kompetanse'. Vi finner ingen andre sammenhenger mellom senterkontakt og barnehagens prioriteringer av de andre temaområdene i rammeplanen.

Av de barnehager som har hatt kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene, har en litt høyere andel oppgitt å arbeide ganske mye med fagområdet 'etikk, religion og filosofi'. Samtidig finner vi at blant barnehager som har hatt kontakt med nasjonale sentre, har en litt lavere andel oppgitt å arbeide ganske mye med fagområdet 'kropp, bevegelse og helse'. Vi har ingen entydig forklaring på denne sammenhengen. Resultatene viser ingen andre sammenhenger mellom senterkontakt og barnehagens prioriteringer av de andre fagområdene i rammeplanen.

Samlet sett avdekkes dermed ingen klare sammenhenger mellom barnehagens arbeid med rammeplanen og deres kontakt med de nasjonale sentrene eller bruk av eksterne ressurser og faglig tilbud rettet mot barnehagene.

## **5.7 Hva sier barnehagene om de nasjonale sentrene?**

Som et supplement til brukerundersøkelsen blant barnehagestyrere, ble det gjennomført korte intervjuer med styrere og ansatte i et lite utvalg barnehager. Intervjuene synes å forsterke inntrykket fra brukerundersøkelsen om at de nasjonale sentrene i liten grad er brukt og ikke oppfattes som en sentral eller viktig informasjonskilde for barnehagene. Flere av barnehagene var ærlige på at de ikke kjente til eller hadde hørt om noen nasjonale sentre. Andre hadde hørt om ett eller noen få, blant annet ble Matematikksenteret trukket frem som et senter noen hadde vært i kontakt med enten i form av deltakelse på seminar i regi av senteret eller mottatt informasjon om senteret via kommunen.

Tema for disse samtaler med barnehagene var både å høre om barnehagene kjente til de ulike nasjonale sentrene, men også å høre årsaker til at ressurser utviklet av sentrene ikke ble brukt, tanker om hvordan nasjonale sentre kan bli mer brukt, og hvilke andre kilder barnehagen henter informasjon fra.

Av årsaker til at sentrenes ressurser ikke brukes mer og av flere barnehager, synes i hovedsak å skyldes manglende kjennskap. Vi har ikke møtt på noen med negative erfaringer fra kontakt med de nasjonale sentrene, tvert imot – de som hadde deltatt på seminar eller mottatt informasjon på annen måte, synes å ha hatt nytte av dette. Flere av barnehagene påpekte det viktige i at sentrene gjorde seg kjent for barnehagen, dersom tilbudene skulle bli brukt. Enten i form av direkte henvendelse/informasjon fra sentrene, men også gjerne indirekte ved at kommune eller andre sentrale aktører kunne informere barnehagen om hva som finnes av faglig tilbud og ressurser.

Mange av de som arbeider i barnehagene, både ledere og pedagogisk personale, oppsøker på eget initiativ ulike eksterne kilder for å innhente informasjon om tilgjengelig materiell, få inspirasjon, og for å utvikle kvalitet i det faglige tilbudet. Av de kilder som ble nevnt inngår ulike nettsider, facebook-grupper, Google, andre medlemsgrupper på nett, det lokale biblioteket, og andre tilbud i nærmiljøet. Fellestrekk for flere av de kildene som ble nevnt, synes å være at de enten finnes i nærmiljøet eller at det er allerede kjente kanaler. Det å utforske nye kilder til kunnskap, inspirasjon og faglig påfyll, forekommer derimot mindre ofte. Trolig gjelder ikke dette bare barnehagene, men også i deler av skolesektoren og i andre deler av samfunnet. Slikt sett er kanskje ikke resultatene veldig overraskende, samtidig som de peker på en tydelig og felles utfordring for de nasjonale sentrene i å nå ut til sine målgrupper i barnehagesektoren. Samtidig peker resultatene på noen mulige løsninger; kanaler som kan fungere som formidlere av informasjon om hva som finnes av

tilgjengelige ressurser hos de nasjonale sentrene. Kommunen nevnes som en slik kanal. Utdanningsdirektoratet og andre statlige instanser er andre mulige formidlingskanaler.

## 5.8 Sentrenes syn på kontakten med barnehagene

I intervjuene med ledere og ansatte ved de nasjonale sentrene, har sentrenes kontakt med barnehagesektoren vært ett av temaene. Temaene i intervjuene har både dreiet seg om hvordan og hvor mye sentrenes har prioritert arbeid rettet mot barnehagene, men også om sentrenes inntrykk av hvor godt de når ut til barnehagene, hvor mye de brukes og ha som er barnehagenes behov.

Et generelt inntrykk fra intervjuene er at sentrene selv opplever å ha jobbet mye inn mot barnehagefeltet. Flere oppgir at dette var et felt og en målgruppe de har vært opptatt av allerede før mandatendringen i 2010:

- *Ja, vi har hatt [barnehage som målgruppe] helt siden 2004. Vi har veldig gode strategier i forhold til, altså vi har nettverk i alle fylker, og barnehagene inngår der, og vi har jo jevnlig møter da, en gang i året minst i alle disse hjulene, og vi ser jo barnehagen som utrolig viktig i forhold til den pedagogikken som drives i barnehagen, at barnehagen og skolen snakker sammen, at man lærer av hverandre. Vi har nok kunnet bistå de andre sentrene i forhold til hvordan vi jobber med barnehager ute i fylkene.*
- *Det er klart at vi gjorde en del ting for barnehager før vi fikk det i mandatet vårt*
- *Det jeg skulle si i forhold til barnehagesatsingen, det var at, der fikk vi jo en litt sånn flying start, i forhold til mange andre nasjonale sentre fordi vi har tenkt tanken at det er noe som foregår før de begynner på skolen.*
- *Heldigvis for [vårt senter] har vi satset på barnehager de siste 6/7 årene, så vi har et nettverk hvor vi kan dra inn lærerhøyskolene, og jobbe aktivt med barnehager, også har vi etablert nettsider for barnehager også.*
- *Vi har jobbet enormt på barnehagefeltet*
- *Når det gjelder barnehage, så var vel vi noen av de første som kastet oss på*
- *(...) der hadde vi allerede utarbeidet masse*

Ingen av sentrene uttrykker det å ha barnehagene som målgruppe som negativt, tvert imot synes et flertall av sentrene å betrakte barnehagene som en naturlig målgruppe for det arbeidet de gjør, og flere oppgir å ha hatt barnehagene som målgruppe allerede før 2010. Enkelte er likevel åpne på at senteret mangler fagkompetanse på barnehagefeltet, og at mandatendringen krever oppbygging av slik kompetanse.

Flere av sentrene fremhever også barnehagene som en svært positivt innstilt og takknemlig målgruppe. Følgende to sitater kan illustrere denne holdningen;

*Jeg må si at erfaringen så langt, er at barnehagene er veldig enkle å jobbe med, de er så glad for all mulig støtte og hjelp som de får.*

*Men nå skal det sies det at barnehageområdet har vært et utrolig takknemlig område nivå å jobbe med. De har veldig lite av sånne tiltak mot seg fra før, så de var veldig sånn halleluja stemning da, siden noen ville se til de da. Så de var veldig interesserte og ga veldig mye tilbake, mens med skole så har jeg inntrykk av at de er veldig bombardert med henvendelser, særlig lærere og kanskje også rektorene.*

Ut i fra inntrykket fra intervjuene, synes barnehagene å være en målgruppe sentrene både ønsker å jobbe mot og opplever at de når frem til. Samtidig viser brukerundersøkelsen at en betydelig andel av barnehagene ikke har vært i kontakt med noen av sentrene, og kun i begrenset grad bruker de ressurser og tilbud som sentrene har utviklet. Resultatene kan tyde på et potensiale for økt bruk av sentrenes ressurser og tilbud.

Av intervjuene kommer det frem at det samtidig med mandatendringen, ble lagt opp til tettere samarbeid sentrene imellom om å nå til barnehagefeltet. Det er delte oppfatninger om hvordan dette har fungert. Enkelte synes å ha en positiv oppfatning av dette, som en gunstig arbeidsmåte for å lære av hverandre og utveksle erfaringer; «(...) vi har også fått et godt samarbeid med andre sentre, for det viser seg jo at det er noen sentre som har jobbet veldig tett med barnehagen i mange år, NAFO, Kunst og Kultur, og vi har da prøvd å henge oss litt på dem, for å liksom få inngang til barnehagene». Andre har opplevd dette som mindre produktivt; «(...) dette opplevdes som en tvangstrøye. De andre sentrene hadde ikke kommet så langt... de hadde ikke kompetanse på barnehagefeltet i det hele tatt».

Når det gjelder i hvilken grad sentrene når frem til barnehagene, om barnehagene tar i bruk de ressurser som utvikles, synes det å være noe ulike oppfatninger om dette. Mens enkelte sentre synes å oppfatte at når ut i stor grad, peker andre på mulige svakheter ved de kanalene sentrene skal bruke – kanskje er ikke nettbaserte ressurser det som best når frem til barnehagene. Eller som en representant for senternivået sier det; «(...) for eksempel så tror ikke jeg det er veldig mange i barnehagen som går inn på nett for å hente ressurser til matematikken i barnehagen, og det å få dem dit, og også få dem til å åpne det som er der og finne det som er der, og kunne nyttiggjøre seg det, det tror jeg er en kjempeutfordring».

Av andre former for kontakt nevnes kompetansehevingsprogram og andre former for direkte kontakt med ansatte i barnehagene som en metode for tettere og bedre kontakt med målgruppen. Andre trekker frem rammeplanen for barnehagen, og at innholdet i rammeplanen gjenspeiler sentrenes kompetansefelt; «(...) det er klart at hvis vi skal få legitimitet når vi henvender oss til barnehager, så må det på en måte være noe i denne rammeplanen som de jobber ut fra».

## 5.9 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på brukernes kontakt med de nasjonale sentrene. Brukere omfatter her skoler og barnehager. Datakilder omfatter spørreundersøkelser til barnehagestyrere, skoleledere og skoleeiere. Til å supplere resultatene fra disse undersøkelsene, brukes data fra intervjuer med representanter for sektoren – ansatte og rektor/styrere i skole og barnehage, samt data fra intervju med ledere og ansatte ved de nasjonale sentrene.

### *Bruk av de nasjonale sentrene blant skoler og barnehager*

Bruk og tilfredshet med de nasjonale sentrene for skolesektoren ble kartlagt i 2012 og 2014. En sammenlikning av de to undersøkelsene viser at bruken av sentrene er økende, totalt sett har sentrene fått omtrent 15 prosent flere brukere i løpet av de to årene. Seks av ti skoler (61 prosent) og to tredeler av skoleeierne oppgir å ha hatt kontakt med minst ett nasjonalt senter i løpet av de to siste skoleårene. Bruken er størst blant de videregående skolene, og betydelig høyere blant fylkene enn blant kommunene.

Sammenlignet med skolene, er det en betydelig lavere andel av barnehagene som har hatt kontakt med, eller brukt tilbud/ressurser fra sentrene. Det er derimot mange av barnehagestyrerne som oppgir å ha hørt om de nasjonale sentrene. Mens hele 91 prosent har hørt om minst ett senter, oppgir 39 prosent av barnehagene å ha hatt kontakt med minst ett senter i løpet av de siste to årene. Flere oppgir også å ha hørt om ulike navngitte tilbud eller ressurser som de enkelte sentrene tilbyr.

Resultatene viser klare forskjeller mellom sentrene i deres kontaktflate mot skoler, skoleeiere og barnehager. Mens noen nasjonale sentre er kjent og brukes av en relativt høy andel skoler og barnehager, brukes andre kun en liten andel.

Generelt er Lesesenteret, Matematikksenteret og Skrivesenteret de sentrene med høyeste andeler av brukere i skolesektoren. Lesesenteret har hatt kontakt med over 1600 skoler og skoleeiere og Matematikksenteret nærmere 1400 i løpet av de to siste skoleårene, mens Nynorsksenteret har hatt kontakt med 160 og Kunst- og kultursenteret færre enn 130. Disse tallene gjelder for skoler og skoleeiere sett under ett på landsbasis og er beregnet ut fra de kontaktandelene undersøkelsen viser. Bruksmønstrene varierer mellom skolenivåene. Mens Lesesenteret er klart mest brukt i barneskolene, er Matematikksenteret mest brukt i ungdomsskolene, mens både Matematikksenteret, Skrivesenteret og Naturfagsenteret er mer brukt enn Lesesenteret i de videregående skolene. De videregående skolene bruker også Nynorsksenteret i betydelig større grad enn grunnskolene.

Tilsvarende variasjon i kjennskap og kontakt med de nasjonale sentrene finner vi i barnehagesektoren. Lesesenteret, NAFO og Matematikksenteret skiller seg ut som de tre sentrene som flest barnehager har hatt kontakt med (17-20 prosent). Også i barnehagesektoren er det Nynorsksenteret og Kunst- og kultursenteret som har de laveste andelen brukere (3-4 prosent).

Det er ellers et tydelig mønster at skoler og barnehager bruker sentrenes nettsted, mens direkte kontakt er mindre vanlig. Andelen skoler som har brukt sentrenes nettsted er eksempelvis betydelig høyere enn andelen skoler som oppgir å ha vært i (direkte) kontakt med sentrene, og varierer mellom om lag fire av fem skoler til en av tre. Når selv de minst brukte sentrene brukes av en tredjedel av norske skoler, i form av besøk på nettstedene deres, må konklusjonen bli at sentrene når bredt ut til skolene.

Både skoler og barnehager som har vært i kontakt med de nasjonale sentrene er generelt tilfreds med sentrenes tjenester, få er direkte misfornøyd, men heller ikke så mange er svært fornøyd.

#### *Kjennetegn ved skoler og barnehager som bruker sentrene?*

Skoler med få elever og kommuner med få innbyggere bruker i mindre grad sentrene enn store skoler og store kommuner. Også blant barnehagene har størrelse betydning; store barnehager har oftere hatt kontakt med et nasjonalt senter enn små barnehager. Her har eieform også betydning; kommunale barnehager bruker sentrene noe mer enn de private.

Det er videre en viss tendens til at geografisk lokalisering av sentrene betyr en del, de barnehagene og skolene som ligger i samme region som et senter har en tendens til mer hyppig bruk. Mønsteret er imidlertid ikke uten unntak, både Skrivesenteret og Fremmedspråksenteret har en noe lavere andel brukere blant barnehagene i sin egen landsdel enn i de andre delene av landet.

#### *Potensiale for mer bruk?*

Alle sentrene, også de som har flest brukere, mener at det er et potensiale for mer bruk, og de er betenkt over at de ikke når bredt nok ut. Sentrene som er lite brukt, er klart oppmerksomme på de forskjellene som brukerundersøkelsene i skolesektoren viser, og mener at dette i stor grad henger sammen med det fagområdet de har ansvaret for, og om de er trukket inn i bestemte satsninger.

Sentrene har ikke kapasitet til å stå i direkte kontakt med alle skoler og barnehager. I sentrenes mandat er også nettsidene fremholdt som det viktigste tilbudet overfor brukerne. Derfor legger sentrene mye arbeid i å utvikle nettsider som både med hensyn til faglig innhold og tilgjengelighet har høy kvalitet. Men denne arbeidsformen har åpenbare svakheter, sett fra sentrenes side, og de påpeker behovet for mer direkte kontakt med brukerne i form av kurs, samlinger eller skolebesøk for å kunne utvikle best mulig tjenester. En begrensning som alle sentrene nevner, er at de har liten

føling med hvordan nettressursene brukes, og hvor nyttige de er. Kommunikasjon basert på nettressurser er en form for enveiskommunikasjon der det ikke er utviklet kanaler for tilbakemelding.

Det er mange forklaringer på de store forskjellene i bruken av sentrene. Vi har ikke holdepunkter for å konkludere at dette henger sammen med forskjeller i kvalitet, men at det i en viss forstand henger sammen med relevans. Det er stor variasjon mellom sentrene med hensyn til hvor sentralt deres virksomhetsområde er i forhold til skole og barnehage. Sentre har ansvaret for ett bestemte skolefag (matematikk), eller flere skolefag (naturfag eller fremmedspråk), eller er knyttet til grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. Nynorsksenteret dekker på sin side deler av språkopplæringen, mens Kunst og kultursenteret og NAFO ikke er spesielt knyttet til bestemte skolefag. Disse forskjellene danner et utgangspunkt for ulikheter i nedslagsfelt. Endelig skapes store forskjeller mellom sentrene av om sentrenes omfang av tilleggsoppdrag blant annet knyttet til nasjonale satsninger.

Når skoler og barnehager blir spurt om hvorfor de ikke har vært i kontakt med de nasjonale sentrene, er manglende kjennskap og behov ofte oppgitt som årsak. Både skoler og barnehager peker på lokale kilder og andre nettsider som alternativ til de nasjonale sentrenes ressurser og tilbud. Lokalt bibliotek, facebook-grupper og andre kilder som er kjent og etablert blant ledere og ansatte i skoler og barnehager kan være mer nærliggende å ta i bruk. Å utvikle strategier for å gjøre seg kjent for skoler og barnehager, enten hver for seg, samlet eller via formidlingskanaler på kommunenivå eller nasjonalt nivå, er trolig viktig for å øke bruk og kjennskap til de nasjonale sentrene i både skole- og barnehagesektoren.

## 6 Erfaringer og vurderinger fra UH-sektoren

Dette kapitlet er viet erfaringer med de nasjonale sentrene slik de kommer til uttrykk fra UH-sektoren, nærmere bestemt fra studieledere og faglige koordinatorene innenfor lærerutdanningene.

De to spørsmålene vi ønsker å belyse her er:

1) hvilke erfaringer gir respondentene uttrykk for når det gjelder kontakt med ett eller flere nasjonale sentre, og hvordan vurderer de nytten av denne kontakten?

2) har institusjonstilknytning, i betydningen tilknytning til senterets vertsinstitusjon versus tilknytning til annen institusjon, betydning for hvordan respondentene vurderer sentrene?

Det første spørsmålet er altså orientert om fag eller kompetanseområde, mens det andre er orientert om institusjonstilknytning og på tvers av fag eller kompetanseområde.

Dette kapitlet skal også sammen med intervjuer med sentre, som er rapportert i kapittel 4, bidra til å kaste lys over følgende spørsmål som gjelder for tilleggsoppgaven for evalueringen:

- I hvilken grad bidrar sentrene til å styrke, eventuelt svekke lærerutdanningenes evne til å utføre tilsvarende oppgaver som de sentrene tilbyr (eks. kompetanseheving, FOU, læringsressurser)?
- Er senterets aktiviteter komplementære eller i et konkurranseforhold til lærerutdanningene eller andre aktører (f.eks. forlagsbransjen)?
  - For hvilke aktiviteter gjelder dette? (eks. kompetanseheving, FOU, læringsressurser)

Disse problemstillingene forholder vi oss til eksplisitt i kapittel 7, mens vi her utforsker hva faglig ansvarlige ved lærerutdanningene mener om utbyttet av kontakt med de nasjonale sentrene.

### 6.1 Utvalget

Lærerutdanningene betyr her grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn og grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn, videreutdanning for lærere samt praktisk pedagogisk utdanning. Identifisering av studieledere for den elektroniske spørreundersøkelsen er beskrevet i kapittel 1.3. Vi henvendte oss til samtlige lærerutdanningsinstitusjoner i landet, og supplerte med universiteter der hvor det finnes praktisk pedagogisk utdanning uten at det også foregår grunnskolelærerutdanning. Vi tok utgangspunkt i lærestedenes nettsider, og dette ble supplert med informasjon fra

Utdanningsdirektoratets nettsider om tilbudene innenfor satsingen Kompetanse for kvalitet da vi ville finne faglig ansvarlige for videreutdanningstilbud for lærere. Etter at NIFU også har gjennomført en deltakerundersøkelse blant lærere som har fått videreutdanning i regi av denne satsingen (Gjerustad & Lødding 2014) har vi ikke grunn til å tro at noen oppfordring til bruk av nasjonale sentre er ekstraordinært sterk i denne satsingen. Mange av emnene kan likevel invitere til slik bruk, for eksempel regning som grunnleggende ferdighet, matematikk, engelsk eller norsk.

Som vi har redegjort for i kapittel 1.3, er det grunn til å tro at inviterte med erfaring i større grad besvarte den elektroniske undersøkelsen enn inviterte som selv ikke har erfaring med sentre. Engasjement i spørsmål om sentrenes betydning kan tenkes å springe ut av opplevelse av nytte. Hvis denne antakelsen er riktig, kan det bety at respondentene er mer positive til sentrene enn de som lot være å besvare undersøkelsen.

## 6.2 Hypotesegenererende telefonintervjuer

I tillegg til den elektroniske undersøkelsen ble det gjennomført noen telefonintervjuer med studieledere direkte, totalt fem personer. Disse ble valgt ut på grunnlag av fag og vertskapstilknytning til senter. To informanter har norsk som fagbakgrunn, den ene er tilknyttet samme institusjon som Lesesenteret, mens den andre har annen institusjonstilknytning. To informanter har naturfag som fagbakgrunn, den ene er tilknyttet samme institusjon som Naturfagsenteret og den andre en annen institusjon. Den femte informanten hadde overordnet faglig ansvar, og det var vanskelig å finne en makker til denne informantens som kunne uttale seg om erfaring med sentrene på et generelt grunnlag.

Selv om antallet informanter er ganske beskjedent, har telefonintervjuene bidratt til hypotesegenerering. Dette er bakgrunnen for spørsmål 2 gjengitt ovenfor. En hypotese kan formuleres slik: Tilknytning til samme institusjon som senteret kan medføre at lærestedet i større grad opplever senteret som en konkurrent enn tilfellet er, når senteret er lokalisert ved en annen institusjon.

Det lille antallet respondenter, 80 personer, tilsier at vi ikke kan teste og eventuelt falsifisere hypotesen med strenge krav til signifikansnivå. Vi kan likevel forfølge spørsmålet for å utforske hvilken betydning institusjonstilknytningen kan ha.

Andre temaer som ble vektlagt i telefonintervjuene i langt større grad enn vi kunne gjøre i den elektroniske undersøkelsen, var betydningen av nasjonale satsinger. I denne sammenhengen spurte vi om lærerutdanningen ble involvert i satsinger eller om de selv må hekte seg på. Vi spurte også om de nasjonale sentrene bidro til å styrke arbeidet ved lærerutdanningen relatert til satsingene.

Vi vil trekke inn betraktninger fra disse fem informantene, fordi vi mener at det kan berike den øvrige empirien. Perspektivene på satsinger fra nasjonalt hold som kom frem i telefonintervjuene, har også skjerpet oppmerksomheten i analysene av det innsamlede materialet. Det mest omfattende materialet er likevel dataene fra den elektroniske spørreundersøkelsen, og denne vies mest plass. Telefonintervjuene refererer vi i kapittel 6.7.2, 6.7.4 og 6.7.8.

## 6.3 Respondentenes ansvarsområder

På spørsmålet om hvilket studie eller hvilke studier respondentene hadde ansvar for, har vi fått svar som vist i tabell 6.1.



**Tabell 6.1 Antall og andeler av respondentene som bekreftet at de hadde faglig ansvar for hvert av de ulike studiene knyttet til lærerutdanning, flere svar var mulig.**

Studium	Antall bekreftet	Prosent bekreftet
Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn	33	41,3
Grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn	36	45,0
Praktisk pedagogisk utdanning	26	32,5
Videreutdanning for lærere	49	61,3
Annet	20	25,0
Respondenter totalt, N=	80	100,0

Relativt mange av respondentene har ansvar for videreutdanning for lærere. Det fremgår av tabellen at mange av respondentene har markert flere alternativer. Fra de som markerte «annet», finner vi forklaringer som lektorutdanning 8-13. trinn, masterutdanning og faglærerutdanning blant de hyppigste, men også satsinger som «Ungdomstrinn i utvikling» og «Kompetanse for mangfold» er spesifisert.

De som markerte videreutdanning, fikk et oppfølgingsspørsmål om hvilken type videreutdanning dette gjaldt, og resultatene er gjengitt i tabell 6.2.

**Tabell 6.2 Antall og andeler som spesifiserte ulike fag/kompetanseområder blant respondenter som markerte at de hadde ansvar for videreutdanning av lærere, flere svar var mulig.**

Fag/kompetanseområde	Antall bekreftet	Prosent bekreftet
Andrespråkspedagogikk	6	12,2
Engelsk	8	16,3
Fremmedspråk	-	
Kunst og håndverk	6	12,2
Leseopplæring	10	20,4
Matematikk	18	36,7
Naturfag	8	16,3
Norsk	14	28,6
Regning som grunnleggende ferdighet	9	18,4
Annet	8	16,3
Respondenter totalt, N=	49	100,0

Også på dette spørsmålet var det mulig å markere flere alternativer, og ved å summere første tallkolonne, finner en at 49 personer til sammen har gjort 87 markeringer av fag eller kompetanseområder. Blant de som markerte «annet» finner vi utdypninger som «mat og helse», «PPT», «RLE», «spes.ped.» og «veiledningspedagogikk», altså områder som ikke har noen klar kobling til noe nasjonalt senter, men en av respondentene har notert: «matematikkdidaktikk».

## 6.4 Kontakt med sentrene

Svarene fra de 80 respondentene gir fordelingen som er vist i tabell 6.3 på spørsmålet: Har dere hatt kontakt med noen av de følgende nasjonale sentrene innenfor det studiet eller de studiene du har ansvar for i løpet av de siste to årene?

**Tabell 6.3 Antall og andeler av respondentene som bekreftet å ha hatt kontakt med hvert av de nasjonale sentrene, flere svar var mulig.**

Ja, med Nasjonalt senter for ...	Antall bekreftet	Prosent bekreftet
flerkulturell opplæring	12	15,0
naturfag i opplæringen	14	17,5
matematikk i opplæringen	23	28,7
leseopplæring og leseforskning	24	30,0
nynorsk i opplæringa	16	20
fremmedspråk i opplæringen	13	16,3
kunst og kultur i opplæringen	5	6,3
skriveopplæring og skriveforskning	21	26,3
Nei, med ingen av sentrene	8	10,0
Respondenter totalt, N=	80	100,0

Kanskje ikke overraskende er det Lesesenteret, Matematikksenteret og Skrivesenteret som har fått flest markeringer. Mer overraskende er det kanskje at så mye som 16 respondenter markerer at de har hatt kontakt med Nynorsksenteret, og dette er mer enn det antallet som oppgir å ha hatt kontakt med Naturfagsenteret. Også NAFO har relativt mange markeringer. Summerer vi første tallkolonne, finner vi at de 80 respondentene til sammen har gitt 136 markeringer, altså at flere har vært i kontakt med mer enn ett senter. Fra telefonsamtalene er det blitt tydelig at det er gradforskjeller i denne kontakten. En informant kan uttale seg om egne erfaringer med et spesifikt senter, av og til om ytterligere et senter, men også fremheve at andre kolleger lettere kan uttale seg om andre sentre.

## 6.5 Samlinger og synliggjøring etterlyses blant de som ikke hadde hatt kontakt

Bare åtte av respondentene svarer at de ikke har hatt kontakt med noen av sentrene. Som nevnt over er det sannsynlig at dette er situasjonen for langt flere blant de relativt mange inviterte som lot være å svare. Vi hadde et oppfølgingsspørsmål til dem som svarte benektende om kontakt med sentre: Kan du med noen stikkord beskrive hva som eventuelt skal til for at dere ville se nytte av en slik kontakt?

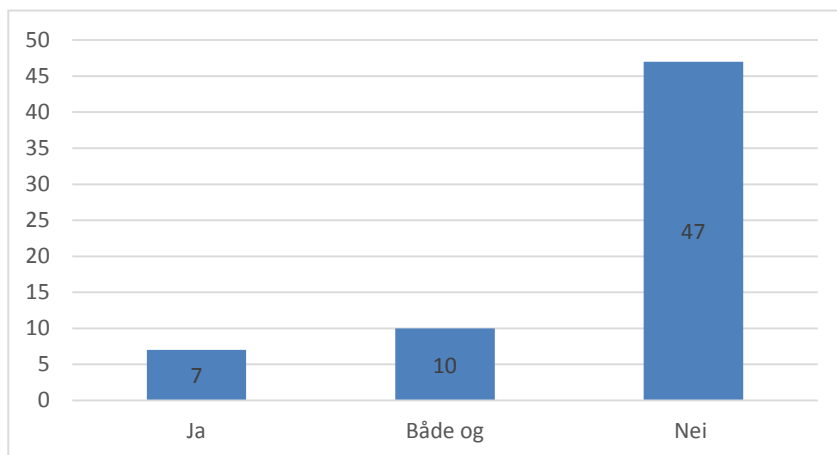
En respondent etterlyser beskrivelse av tilbud knyttet til temaområder og en annen «lett tilgjengelige ressurser som kan bidra til forbedring av videreutdanningstilbudet vårt». En skriver at de sikkert burde benyttet sentrene mer. Dette ble også poengtert i to av telefonsamtalene. Om hva som skal til, kommenterer en respondent: «oppleve reell nytteverdi». Et par av respondentene er inne på behov for fysiske møter, den ene angir: «tid og penger til å kunne møtes», den andre peker på at: «[S]entret har tidligere vært flinke til å invitere til seminarer og konferanser, men de siste årene har det vært merkbart færre av disse samlingene».

En av respondentene gir et nyttig korrektiv til undersøkelsen med bemerkningen: «Usikker på hva som menes med kontakt. Jeg bruker nettsidene til Matematikksenteret og har ikke hatt behov for direkte kontakt.»

## 6.6 Nasjonalt mer enn lokalt nedslagsfelt

De som markerte kontakt med ett eller flere av sentrene, fikk spørsmål om senterets eller senterne som respondenten hadde angitt, var lokalisert ved samme høyskole eller universitet som respondenten selv, eller ved en annen institusjon. Resultatene er gjengitt i figur 5.1. «Ja» betyr at senteret er tilknyttet samme institusjon hvor respondenten selv jobber; «Både og» betyr at ett av sentrene som er angitt befinner seg ved samme institusjon, men at de også benytter andre sentre

som har andre vertsinstusjoner; «Nei» betyr at det senteret eller de senterne de har kontakt med, er lokalisert andre steder enn der de selv jobber.



**Figur 6.1: Senterets/senternes lokalisering i eller utenfor respondentens egen institusjon. Absolutte tall.**

Ser vi dette fra sentrenes ståsted, er det ikke overraskende at de har flere brukere på landsbasis enn de har ved samme høyskole eller universitet hvor de selv er lokalisert. Vi kan imidlertid tenke oss at radius kan variere etter hvilket av de nasjonale sentrene vi ser på. Derfor vil vi i det følgende referere til respondentenes institusjonstilknytning når vi oppgir antall respondenter innledningsvis i omtalen av det enkelte senteret. Vi kan dessuten nevne at vi har gjennomgått svarene fra respondentene om kontakt og nytte av kontakt med hvert av sentrene med tanke på om det finnes forskjeller etter om respondenten er tilknyttet samme eller annen institusjon enn senteret, uten at vi har funnet noe klart mønster i dette.

## 6.7 Hvorfor, hvordan og med hvilket utbytte er sentrene brukt

Hvordan respondentene har brukt sentrene skal vi gjennomgå i omtalene av hvert senter nedenfor. Alle respondentene som bekreftet at de hadde hatt kontakt med et senter, fikk tre spørsmål. De ble bedt om å beskrive ved hjelp av noen stikkord: 1) hva som var bakgrunnen for kontakten med senteret, og 2) hvordan hadde de brukt senteret, og de fikk dessuten spørsmålet 3) «Hva vil du si om utbyttet av kontakten dere har hatt med det nasjonale senteret? Gi gjerne eksempler.» Til slutt kunne respondentene besvare et enda mer åpent spørsmål: Hvis du har andre synspunkter på de nasjonale sentrene, må du gjerne skrive mer her. Vi tar også med svar fra dette feltet i gjennomgangen av de enkelte sentrene nedenfor, når et nasjonalt senter er nevnt spesifikt.

En mulig feilkilde i den følgende fremstillingen er at den enkelte respondent kan kjenne mer enn ett senter. Spørsmålsformuleringene kan også ha gjort det uklart om de skulle svare på grunnlag av egen erfaring eller kollegiets samlede erfaring. Når vi selekterer på hvilke sentre som er markert, kan det tenkes at respondenten skriver stikkord om et annet senter. Dette kan vi imidlertid kontrollere for i datamaterialet. Vi vil undersøke i hvilken grad det refereres til ett eller flere sentre i besvarelsene, og denne opplysningen er gitt i starten av omtalen av hvert enkelt senter.

### 6.7.1 Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

De som har markert kontakt med NAFO, består av to respondenter fra vertsinstusjonen og ti fra andre institusjoner. Tre av de 12 respondentene har markert kontakt med NAFO, uten at de samtidig har kontakt med andre sentre

## Bakgrunn for kontakt og hvordan senteret brukes

Blant stikkord om bakgrunnen for kontakt, finner vi noen ganske omfattende oppsummeringer. Vi finner også at svar på første og andre spørsmål glir over i hverandre.

«Behov for kompetanse på det flerkulturelle området», skriver én respondent. Denne ordlyden kan assosieres med satsingen Kompetanse for mangfold, som nevnes av andre respondenter, også sammen med «samarbeid i skolebasert kompetanseutvikling». Minst tre av respondentene er eksplisitt inne på slike nasjonale satsinger, etter hva vi kan bedømme, men et par andre omtaler samarbeid med senteret om forskning og utvikling, altså i mer generelle vendinger. En forteller at senteret og lærerutdanningen har de samme fokusskolene og -barnehagene. I følgende beskrivelse kan vi gjenkjenne satsingen Kompetanse for mangfold:

*Samarbeid om tiltak for å heve kompetansen blant lærere på saksfeltet som senteret har ansvar for; bruk av ressursoversikter og eksempler på god praksis på senterets nettsider i forbindelse med grunn- etter- og videreutdanning av lærere.*

Flere peker på behov for faglig oppdatering som bakgrunn for kontakten, og en utdyper: «hva er siste nytt innen forskning, få svar på noen spørsmål vi stiller oss». Tre av respondentene meddeler at senteret har invitert respondenten til å holde foredrag eller presentere egen forskning på seminar arrangert av senteret. Et par andre forteller om besøk fra senteret i egenskap av gjesteforelesere. Et par andre er inne på samarbeid om studieplaner.

Minst fem av respondentene fremhever bruk av senterets nettressurser. Andre fremhever oppbygging av faglig nettverk og møteplasser eller angir dette som arena for kontakt med senteret. Mer intenst samarbeid med senteret synes å foregå hos den respondenten om oppgjøret: «Senteret er rådgiver og samtalepartner, noen å tenke sammen med.»

## Utbytte av kontakten

Det er lite negativt å lese fra respondenter som omtaler utbytte av kontakt med NAFO, utover en bemerkning om at utbyttet har vært avhengig av hvem ved senteret en har hatt kontakt med. Andre kommenterer «god, imøtekommende» eller «jeg har funnet frem til det jeg har ønsket av informasjon»

En berømmer senteret for initiativ til viktige kompetansehevingstiltak som kurs og seminarer om nylig ankomne innvandrerelever i tillegg til ressursoversikter og eksempler på god praksis. En annen som omtaler seg selv som faglig ansvarlig for et kompetansehevingstiltak i regi av NAFO, hevder å ha fått oppdatert innsikt i praksisutfordringer og kontakter i praksisfeltet. En tredje respondent forteller:

*Fått inn et bredere perspektiv på temaene vi har tatt opp siden sentrene har en overordnet oversikt om hva som rører seg både nasjonalt og internasjonalt, dette har bidratt til utvikling av undervisning og FoU prosjekter.*

Både i dette siste utsagnet og i omtalen av grunner til kontakt med NAFO, står et ønske om innsikt i eller oppdatering fra forskningsfeltet sentralt. Det er også tydelig at senteret er involvert i satsinger, ikke minst den nasjonale satsingen Kompetanse for mangfold. Når en faglig ansvarlig ved en lærerutdanning fremhever kontakt med praksisfeltet som en gevinst ved engasjement i NAFOs arbeid, er vi tydeligvis inne på et område hvor kompetanseheving av praktikere erkjennes som en felles oppgave for lærerutdanningen og det nasjonale senteret.

### 6.7.2 Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen

De som har markert kontakt med naturfagsenteret, består av en person med samme institusjonstilknytning som Naturfagsenteret og 13 som er tilsatt ved andre læresteder. Seks av de 14 har markert kontakt med Naturfagsenteret eksklusivt.

## Bakgrunn for kontakt og hvordan senteret brukes

Blant respondentene som har markert kontakt med Naturfagsenteret og dessuten kontakt med andre sentre, forekommer ofte stikkord som samarbeid i skolebasert kompetanseutvikling, eller i Ungdomstrinn i utvikling, dessuten arbeid med grunnleggende ferdigheter. Faglig og forskningsmessig samarbeid samt samarbeid om videreutdanningskurs, nevnes også av respondenter som samarbeider med Naturfagsenteret i tillegg til andre sentre.

Blant de som bare har markert Naturfagsenteret, nevnes også samarbeid om videreutdanning av lærere, i tillegg til spesifikke konferanser som naturfagskonferansen på Hell som bakgrunn for kontakt eller at senteret representerer et nasjonalt faglig miljø med kompetanse. En respondent, fra samme institusjon som Naturfagsenteret fremhever at de til enhver tid har tett kontakt, blant annet om utvikling av videreutdanningskurs, samt at lærerutdanningen bruker senterets nettressurser i undervisningen. En annen respondent fra et annet sted i landet, har en ganske konkret fortelling om foranledningen for kontakt med senteret:

*Måtte sjekke at informasjonen om sikkerhet i naturfagrommet kunne brukes som pensum / var oppdatert.*

Denne respondenten forteller også om utstrakt bruk av Naturfagsenterets ressurser, vedkommende leser igjennom og får egne ideer og henviser studentene til de samme ressursene. Informasjon om aktuell litteratur, undervisningsopplegg og didaktikk fremheves av en annen. Faglige samtaler når en treffes i ulike sammenhenger er innspill fra en respondent, som dessuten poengterer at begrepet «kontakt» virker uklart. Om bruken av senteret hevder han:

*Nettsidene til naturfagsenteret er så gode at det meste kan en finne ved å lete, enten det er ressurser for undervisning eller det er informasjon om arrangement eller tidsskrift. Trenger sjelden å ringe eller maile.*

## Utbytte av kontakten

Også Naturfagsenteret vurderes som en god samarbeidspartner, ingen negative kommentarer kan spores. «Opplevs som en bidragsyter og likeverdig samarbeidspartner», «utbytte for begge parter», er kommentarer fra et par respondenter. «Nettsiden og bladet er bra», fremhever én, «ok», «positivt» og «stort» er andre stikkord om utbyttet. Senteret fungerer som koordinerende aktør i det nasjonale nettverket for lærerutdannere, meddeler en av respondentene som bare har markert kontakt med Naturfagsenteret, mens «faglig oppdatering» er notert som utbytte av kontakten fra en annen blant disse. Etablert samarbeid om skolebasert utvikling og økt fokus på grunnleggende ferdigheter hos ansatte, er kommentaren fra en av de respondentene som har kontakt med flere sentre. På det åpne spørsmålet om de nasjonale sentrene generelt har vi følgende uttalelse fra en med ansvar for lektorutdanningen ved et av landets universiteter og ikke samlokalisert med Naturfagsenteret:

*Naturfagsenteret betyr mye for lærerutdanningene i naturfag, både i forhold til fagpolitikk og faglig og vitenskapelig utvikling.*

Dette kan tolkes som en anerkjennelse av senterets betydning nasjonalt også med hensyn til et vitenskapelig bidrag. Vi mener det også er interessant at et par av respondentene fremhever senteret som en likeverdig samarbeidspartner, eller at utbyttet er gjensidig. Kan man tenke seg slike uttalelser hvis det aldri har vært fremsatt påstander om noen annet?

## Telefonintervjuene om Naturfagsenteret

Som nevnt har vi også gjennomført en telefonsamtale med en fagperson ved samme institusjon som Naturfagsenteret. Han fremhevet at det er betydelig kontakt og faglig utveksling mellom senteret og lærerutdanningen. Av historiske årsaker, mente han, ble lærerutdanningen tappet for kompetanse da senteret ble bygget opp, og instituttet er kommet i skyggen av senteret når det

gjelder oppdrag fra sentrale og lokale utdanningsmyndigheter. Denne informanten var kritisk til at det Naturfagsenteret leverer, kan oppfattes som forskningsbasert. Han mente dessuten at senterets orientering går mot lavere trinn i skolen, og pekte på at naturfag med K06 ble et fag både i småskolen og på mellomtrinnet. Han svarte klart bekreftende på spørsmålet om det kan oppstå en konkurransesituasjon i forholdet mellom lærerutdanningen og senteret.

*Vårt institutt er kommet i skyggen når oppdrag går ut, det handler om læreplanutvikling og meninger om den faglige utviklingen og retningen for den, hvor vårt institutt har mye å bidra med. Om lektorutdanningens utvikling, har vi mer å fare med enn Naturfagsenteret, for vi er orientert om ungdomstrinn og videregående skole.*

Den andre naturfagsdidaktikeren vi snakket med på telefon, og som hadde institusjonstilknytning i en annen del av landet, var langt mindre kritisk til selve senteret. Han poengterte likevel et sterkt og udekket behov for å løfte blikket og se lengre frem enn en gjerne gjør lokalt:

*Vi trenger emnerevisjoner fra tid til annen i samråd med nasjonale satsinger. Det ser jeg særlig når jeg leser hva andre gjør. Det blir fort et litt lokalt preg. Vi burde ha hatt noe som var mer samlendende for alle. Da kunne kanskje nasjonale sentre fungere som korreksjon, at de kunne kvalitetssikre det vi gjør. At vi er i samsvar med det som skjer ellers. Kanskje kunne det fort bli mer byråkrati. Men kvalitetssikring er viktig.*

Felles for disse to er et ønske om å være koblet på det som skjer nasjonalt. En forskjell ligger i hvordan de vurderer eget institutts evne og kapasitet til å bidra i en slik utvikling.

### **6.7.3 Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen**

Blant respondentene har én institusjonstilknytning der hvor Matematikksenteret er lokalisert, og 22 har tilknytning til andre institusjoner. Drøyt halvparten (til sammen 13) av respondentene har bare markert kontakt med Matematikksenteret.

#### **Bakgrunn for kontakt og hvordan senteret brukes**

Utviklingen av ungdomstrinnet og skolebasert kompetanseutvikling gjør seg også gjeldende blant de som har markert kontakt med Matematikksenteret i tillegg til kontakt med andre sentre. Blant de som har markert Matematikksenteret eksklusivt kan vi nevne følgende stikkord: «Behov for ekstern foreleser og mer spesialkompetanse», «dele erfaringer», «policyutvikling innenfor videreutdanning», «regning i alle fag», «spørsmål om nasjonale prøver». En bemerker at de hadde behov for «veiledning i forbindelse med oppbygging og innhold i studiet. Fra annet hold får vi høre: «Vi visste at senteret satt på mange gode didaktiske eksempler i faget». «Ønske om å finne relevante elevaktiviteter», oppgir ytterligere en respondent om bakgrunnen for kontakten.

«Jevnlig kontakt via nettverksarbeid i matematikdidaktikk» meddeler en respondent. Fra en annen får vi vite at ansatte har hatt faglige utviklingsprosjekter sammen, hvilket kan være en omtale av skolebasert kompetanseutvikling som vi har vært inne på tidligere. Utover en som bemerker «i liten grad» om hvordan sentret er brukt, forteller flere av de som bare har hatt kontakt med matematikksenteret om samarbeid om etter- og videreutdanning, innspill til studieplanutvikling, søking etter opplysninger om læreplan og oppgaver samt veiledning og faglig påfyll. En oppgir at kontakten har tjent til å rette opp misforståelser i sammenheng med ungdomsskolesatsingen.

#### **Utbytte av kontakten**

En bemerker: «Lite utbytte», men mer gjennomgående er meddelelser om godt utbytte eller nyttig og godt samarbeid, også i følgende fra en som uttaler seg eksklusivt om Matematikksenteret:

*Meget godt utbytte. Dyktige folk med ulik kompetanse. Har svart godt på våre bestillinger. Har stort sett hatt kapasitet til å komme når vi har spurt etter dem.*

En annen som også bare har forholdt seg til dette senteret skriver at kontakten har bidratt til at matematikkseksjonen ved lærerutdanningen har innsett at de: «ikke må dra hele temaet å kunne regne som grunnleggende ferdighet» i alle fag, og at dette igjen har gitt positive følger for de andre fagene i lærerutdanningen. Altså synes det som arbeidsbyrden er blitt redusert etter samarbeid med Matematikksenteret. «Se ting fra flere vinkler» anføres av en respondent som kjennetegn ved utbyttet av kontakten.

#### **6.7.4 Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning**

Bare en av de 24 respondentene har institusjonstilknytning sammen med Lesesenteret. Bakgrunnen for dette er delvis beslutninger som ble tatt da utvalget ble identifisert. Ettersom mange ansatte ved lærerutdanningen arbeider ved Lesesenteret, mente vi at disse ikke ville kunne gi den informasjonen vi var ute etter. Intervjuer ved sentrene hører under en annen del av denne evalueringen.

Et annet forhold som er verdt å merke seg, er at bare fem av de 24 respondentene signaliserte at de bare forholder seg til Lesesenteret. Det betyr at bruk av Lesesenteret svært ofte opptrer sammen med bruk av en eller flere av de andre sentrene.

#### **Bakgrunn for kontakt og hvordan senteret brukes**

Blant de som har angitt kontakt med flere sentre ser vi igjen formuleringer som gjenspeiler satsinger: som ungdomstrinnssatsingen eller skolebasert kompetanseutvikling. Bruk av faglige ressurser fra senterne nevnes av flere, det samme gjelder faglig og forskningsmessig samarbeid, kompetansebygging og refleksjon, dessuten gjesteforelesninger og sensur. «Som inspirasjon og ressurs», oppsummerer en av lærerutdannerne. Også en av de som forholder seg eksklusivt til Lesesenteret fremhever «behov for forelesere til lektorstudenter». Fra samme type respondenter nevnes «Arbeid med fagplan for studiet» som bakgrunn for kontakt med Lesesenteret. «Diskusjonspartnere» er blant betegnelsene som nevnes i relativt fylldige og positive beskrivelser av hvordan senteret brukes.

#### **Utbytte av kontakten**

En av respondentene er kritisk til mulighetene for å orientere seg på Lesesenterets nettsider og at søkene ikke gir gode nok resultater. En annen, som forholder seg både til Lesesenteret og Skrivesenteret (og vi vet ikke hvilket det siktes til) mener at forskningssamarbeidet til dels har vært preget av dårlig forskningsledelse, samtidig som «samarbeidet om forelesninger og sensur har vært utmerket». «God kompetanse på noe vi må utvikle oss på», bemerker en annen respondent. Svært stort utbytte, er betegnelsen fra en som eksplisitt omtaler lese-, skrive- og matematikksenteret samlet, og fortsetter: «Vi bruker hverandre som ressurser, både som lærerutdannere og forskere».

Fra en som bare har markert kontakt med Lesesenteret får vi vite:

*Vi har hatt godt utbytte. Særlig nyttig med kunnskapsdeling når vi møtes ansikt til ansikt, f.eks. ved gjesteforelesninger.*

#### **Telefonintervju om Lesesenteret**

En av informantene, som hadde samme institusjonstilknytning som Lesesenteret, ga uttrykk for at han forstod senteret som mer orientert om vansker i lesing, og at Lesesenteret ofte representerer et annet fagsyn enn ham selv. Han understreket at dette var en vurdering fra hans eget ståsted, og at han uttalte seg på vegne av seg selv. I flukt med dette understreket han at grenseoppgangen mellom Lesesenterets kompetanseområde og norskfaget ikke er gitt, og at dette spørsmålet kan

skape spenninger. Han poengterte like fullt at de har samarbeid om undervisningen der Lesesenteret er inne på ulike kurs i lærerutdanningen.

Senteret ikke er en undervisningsinstitusjon, samtidig som de likevel gjerne rekrutterer masterstudenter og tar videreutdannings- og etterutdanningsoppdrag, bemerket han. I kampen om studenter så han senteret som en betydelig konkurrent. Han kommenterte også forskjellen i størrelse. Hans eget fagmiljø lokalt teller i overkant av håndfull mennesker, mens senteret utgjør en langt større flokk. Senteret må stadig skaffe friske midler til prosjekter for å holde på folk, mens lærerutdanningen ikke er i denne situasjonen. Om nasjonale satsinger fortalte han:

*Nei, vi får lite informasjon om satsinger, og det ser ut til å være ganske tilfeldig hva vi får vite. Det kommer sent og vilkårlig. Kanskje dukker det opp et spørsmål: kan dette være noe for deg? Og fristene kan være håpløse, en uke eller to dager. Midt i semesteret er det også vanskelig å omprogrammere.*

Både faglige grenseoppganger og tilgang til ressurser kan generere konkurranse mellom de to miljøene, var denne informantens oppsummering. Han la til at denne forskjellen i styrkeforholdet mellom lærerutdanningen og det nasjonale senteret som han opplevde som ganske påtagelig, ville han sannsynligvis ikke ha sett dersom han hadde jobbet ved et annet universitet og betraktet senteret på større avstand.

En annen informant med samme fagbakgrunn, men tilknyttet en annen lærerutdanningsinstitusjon fortalte om tradisjon for samarbeid med Lesesenteret og betydelig faglig utveksling med hensyn til personale, samarbeid i forskningsprosjekter og i faglige arrangementer og publikasjoner. På spørsmål om senteret kan forstås som orientert mot vansker, hevdet hun at det tvert imot er litt av et mantra i feltet at det skal gis leseopplæring i alle fag, og at dette kom med Kunnskapsløftet.

Hun refererte til ungdomstrinnssatsingen som et viktig oppdrag for lærerutdanningen hvor hun jobber, og i dette så hun de aktuelle sentrene som ressursbanker, hvor ulike typer satsinger kan holdes fast. På spørsmål om mulige konkurranseforhold fremholdt hun:

*Det vil alltid være slik at man har ulike budsjetter og driver hver sine butikker. Da er det en forutsetning for samarbeid at man har rammene, at det finnes incitament. Det er vel revirer alle steder, noen ganger kanskje særlig hvis ting ikke er avklart.*

I tillegg til å understreke de gode betingelsene for samarbeid, så hun også muligheter for komplementaritet mellom senteret og lærerutdanningen, nærmere bestemt i produksjon av lærebøker. Senteret kan utgi skreddersydd læreboklitteratur, hvilket ikke premieres i det meritteringssystemet ansatte ved universiteter og høyskoler er underlagt.

Denne siste informanten er mer samstemt med et stort flertall av de respondentene som har besvart den elektroniske spørreundersøkelsen. Vi kan bare stille spørsmål om synspunktene til den første informanten kan være mer utbredt blant de som ble invitert, men som lot være å besvare spørreundersøkelsen. Hans vurdering av konkurransesituasjonen er i tråd med uttalelser om Naturfagsenteret fra en informant som befinner seg i dette senterets nære naboskap.

### **6.7.5 Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa**

Tre av de 16 respondentene som har signalisert at de har kontakt med Nynorsksenteret, jobber ved den institusjonen hvor senteret er lokalisert. Så mye som 14 av de 16 har markert kontakt med ett eller flere andre sentre. Altså er det bare to som kan sies å ha eksklusivt kontakt med Nynorsksenteret, og disse vil vi referere til spesifikt.



## Bakgrunn for kontakt og hvordan senteret brukes

Med hensyn til hva som foranlediget kontakten med senteret kommer mange av de samme stikkordene opp som vi har referert før, og som gjenspeiler nasjonale satsinger. En av de som bare har kontakt med dette senteret gir følgende konkrete begrunnelse: «Vi trengte et kurs i nynorsk og nynorskdidaktikk for GLU-studenter.» NOLES nevnes eksplisitt av tre respondenter. Dette er et nettverk opprettet av Utdanningsdirektoratet for alle universiteter og høyskoler som driver med lese- og skriveopplæring og grunnleggende språklige ferdigheter. Nettverket koordineres av Lesesenteret, Skrivesenteret og Nynorsksenteret, kan vi lese på nettverkets nettside. En respondent har notert:

*Vi har benyttet oss av vår finansierte plass i nettverket NOLES. For øvrig følger vi kursorisk med på hjemmesider og digitale ressurser.*

En annen forteller om samarbeid både om undervisning og FoU. En tredje hevder at bruken har gått ut på å trekke inn eksterne folk som bidrar i undervisningen med studentene, bruk av nettsider samt direkte samarbeid med sentrene. I forbindelse med ungdomstrinnssatsingen betegner en respondent bruken med ordene: «som inspirasjon og ressurs». En respondent som faktisk ikke har markert kontakt med Nynorsksenteret, men med NAFO, viser likevel til nettstedet:

*Bruker aktivt nettsidene og filmsnuttene i Utvikle en nynorsk grammatikk for minoritetsspråklige som ligger gratis tilgjengelig på nettsidene til Nynorsksenteret.*

## Utbytte av kontakten

De to som bare har markert kontakt med Nynorsksenteret forteller om utbytte i form av «motivasjon for studentene og bevisstgjøring av studenter og fagmiljø», samt: «Utbyttet er stort, både for studentene og tilsette». Fra en av disse som bare har signalisert kontakt med Nynorsksenteret, har vi også følgende budskap:

*I tillegg [til Nynorsksenteret] brukar vi også aktivt nettsidene til fleire nasjonale senter til dømes matematikksenteret, lesesenteret, skrivesenteret og NAFO. Vi har også hatt lesesenteret på besøk og halde seminar for tilsette om å lese i alle fag. Vidare har vi planar om eit nytt internseminar der matematikksenteret kjem og har kurs for våre tilsette.*

Denne meddelelsen understøtter bildet av at Nynorsksenteret i liten grad brukes eksklusivt, hvilket er forskjellig fra for eksempel Matematikksenteret, som beskrevet over. Ikke desto mindre finner vi også følgende beskrivelse fra en som har hatt kontakt med flere sentre:

*Den har vært svært nyttig, særleg kontakten med Nynorsksenteret.*

### 6.7.6 Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen

Fire av de 13 respondentene som tilkjenner kontakt med Fremmedspråksenteret, er tilknyttet samme institusjon som senteret. Syv av dem har bare angitt kontakt med dette senteret.

## Bakgrunn for kontakt og hvordan senteret brukes

Skolebasert kompetanseutvikling og NOLES nevnes av dem som angir Fremmedspråksenteret i tillegg til andre sentre. Mer spesifikk grunn til kontakt kommer frem fra en som forteller at bakgrunnen var at de skulle arrangere fremmedspråkenes dag som et rekrutteringsarrangement for elever i videregående skole. Blant de relativt mange som eksklusivt nevner Fremmedspråksenteret, finner vi stikkord som: Konferansearrangementer, seminarer, abonnement på tidsskriftet fra senteret, invitasjon til å skrive i nevnte tidsskrift, samarbeid om utvikling og gjennomføring av videreutdanningskurs, forskningssamarbeid. Om bruken heter det fra en:

*Som ressurscenter for egen del og inn i litteraturliste for videreutdanningsstudier, direkte henvendelse vedrørende spesielle felt.*

### **Utbytte av kontakten**

En relativt omfattende redegjørelse for nytte finner vi i følgende:

*Fremmedspråksenteret er en god samarbeidspartner som bidrar til faglig oppdatering og nyheter gjennom ulike kanaler, som nettsiden, fagtidsskriftet Communicare, konferanser og seminarer, som Fremmedspråksenteret har arrangert eller vært medarrangør ved.*

En annen berømmer senteret for å være åpen og interessert i dialog og samarbeid. Det er ellers bare godord å lese om senterets profesjonalitet, levering av det lærerutdanningen ønsket på en «fin og pedagogisk måte».

### **6.7.7 Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen**

To av i alt fem respondenter som har markert kontakt med Senteret for kunst og kultur, forteller at deres institusjon er vertsinstusjon for senteret. Fire av de samme fem respondentene har utelukkende markert kontakt med dette senteret.

### **Bakgrunn for kontakt og hvordan senteret brukes**

«Jeg møtte dem på en konferanse og utvekslet noen ord om vårt studium og deres prosjekter», beretter en respondent om bakgrunnen for kontakten. Nettverk er ellers nevnt fra tre av de andre lærerutdannerne. Om hvordan lærerutdanningen brukes, melder en respondent om «svært liten kontakt og lite aktuelt arbeid ved senteret», denne respondenten har ikke samme institusjonstilknytning som senteret. De andre melder om forskningsformidling og nasjonale møter med presentasjon av forskning og kontakt med andre høyskoler og universiteter.

### **Utbytte av kontakten**

Den samme respondenten som er sitert for kritiske vurderinger over, meddelte om nytte:

*Arbeidet lite relevant for oss og preget av lang avstand og fokus på regionen rundt KKsenteret. Ressursbasen virker også ikke relevant for oss og ikke kvalitetssikret godt nok.*

Denne respondenten forteller at de tidligere hadde tettere kontakt med senteret, men at det over tid er blitt mindre synlig og aktuelt for dem, før hun tilføyer:

*Vi har et sterkt behov for et senter på feltet vårt og håper evalueringen bidrar til økt aktualitet på sikt.*

En annen er også kritisk og ytrer ønske om «en annen faglig tyngde. Det blir latterlig når UH-ansatte blir bedt om å legge ut sine tips». De tre øvrige respondentene er positive, og en poengterer at kontakten har gitt nye muligheter for innsikt i og presentasjon av forsknings- og utviklingsarbeid. Nettverksbygging og faglig utveksling oppgis av en annen om utbyttet av kontakten.

### **6.7.8 Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning**

To av de i alt 21 respondentene som har markert at de har kontakt med Skrivesenteret, er tilsatt i samme institusjon hvor senteret er lokalisert. Bare en av alle de 21 respondentene forteller om kontakt med bare dette senteret. Bakgrunnen for dette er også forklart som kontakt med en tidligere kollega om et faglig spørsmål. I det videre refererer vi bare de mange som signaliserer kontakt med flere sentre.

## Bakgrunn for kontakt og hvordan senteret brukes

Samarbeid, behov for faglig oppdatering, jakt på ressurser til bruk i undervisningen, ønske om å heve faglæreres kompetanse er stikkord som går igjen under opplysninger om bakgrunnen for kontakten. Igjen ser vi satsinger som ungdomstrinnssatsingen, dessuten «skrivning, naturfag og regning som grunnleggende ferdighet» nevnt, foruten forskningssamarbeid.

## Utbytte av kontakten

Noen av de stikkordene som er gitt for flere sentre samlet, er referert i det foregående. God kompetanse og godt utbytte er gjennomgående karakteristikk. «Refleksjon og diskusjon av innhold og organisering, fagleg påfyll», bemerker en respondent om nytten. En annen skriver følgende:

*Kontakten har vært interessant for å se hvilke insitament som blir tatt for å lede norskfaget i lærerutdanningen i bestemte retninger. Særlig gjelder dette implementering av rammeverk og grunnleggende ferdigheter.*

Dette kan forstås som en refleksjon over politikkkutforming og hvordan denne nedfeller seg i sentrenes arbeid og oppmerksomhetsområder.

## Telefonsamtale om bruk av sentrene fra et overordnet perspektiv

Til slutt vil vi referere fra den telefonsamtalen, hvor vi ikke lyktes å finne noen makker, det vil si en med overordnet innblikk i bruk av sentrene og vurderinger av dette. Denne informanten omtalte seg selv som en av sjefene på lærerutdanningen. Hun oppfattet ungdomstrinnssatsingen som tett befolket utenom sentrene, og at det allerede var altfor mange parter og derfor ikke behov for sentrene. Sin egen institusjon betegnet hun som bestående av store fagmiljøer, og at de derfor er i stand til å jobbe nokså selvstendig. Likevel, poengterte hun, er flere i staben med på å utvikle materiale sammen med sentre. Dette blir imidlertid et spørsmål om hva den enkelte tilsatt er interessert i.

*Vi har masse folk som for eksempel er spesialister på lesing, det blir opp til hver enkelt individuelt om de har kontakt med sentrene, det ligger ikke i seksjonen som sådan.*

At det faktisk er samarbeidsprosjekter på gang, bekreftet hun i en epost etter samtalen, hvor hun viste til skriftlige avtaler med sentre utenfor egen institusjon på fire ulike områder. Om satsingene og hvorvidt lærerutdanningen involveres eller selv må hekte seg på, fortalte hun at de er pålagt en del oppgaver, og fortsatte:

*Og vi stiller gjerne opp, vi, altså. Men for en del av satsingene synes jeg de tenker altfor kortsiktig, skolene bestiller det som er på gang i øyeblikket, mens vi har kompetanse på andre områder også. Nå er det matte som er etterspurt, mens vi har kompetanse på flere andre temaer. En burde satse bredere og mer langsiktig og ta med hensynet til kapasiteten i UH-sektoren.*

For å bistå skolene lokalt må hver ansatt gjøre mye forskjellig, poengterte hun. Konkurransen med sentrene så hun ikke som veldig aktuelt, nettopp fordi lærerutdanningen har store fagmiljøer. Hun mente at dette ikke var veldig uttalt, verken overfor det nasjonale senteret som institusjonen huser, eller andre nasjonale sentre. «Det finnes helt sikkert gevinster av et samarbeid med sentrene», la hun til, «særlig nå som vi har fått femårig lærerutdanning, men rolleavklaring er viktig: Hvem gjør hva og hva er formålet med sentrene. Det hadde vært nyttig å vite.»

## 6.8 Oppsummering

Matematikkensenteret, Fremmedspråksenteret og fremfor alt Senteret for kunst og kultur utmerker seg som sentre som relativt ofte markeres alene uten at respondenten samtidig signaliserer kontakt med andre sentre. Det motsatte ytterpunktet finner vi i Nynorsksenteret. Dette er en del av NOLES-nettverket med Lesesenteret og Skrivesenteret, har vi sett. Det er bemerkelsesverdig hvordan de som markerer flere sentre, også bruker stikkord som gir gjenklang av nasjonale satsinger, som skolebasert kompetanseutvikling, ungdomstrinnssatsingen eller grunnleggende ferdigheter. Kompetanse for mangfold kan vi også gjenkjenne i formuleringer, men synes å særlig være i bruk blant dem som har kontakt med NAFO. Andre mer snevert innrettede brukere av et senter, signaliserer behov for svar på faglige spørsmål.

Samarbeid om studieplaner, utveksling gjennom undervisning og gjesteforelesninger er gjennomgående for de aller fleste sentrene når det gjelder omtalen av hvordan sentrene brukes, i tillegg til omtaler av sentrenes nettressurser. Også forskningssamarbeid, samarbeid om FOU, samarbeid i prosjekter som kompetanseheving i praksisfeltet er svært utbredte beskrivelser.

Vi har sett at enkelte fremhever senteret som en likeverdig part, eller at utvekslingen foregår i en relasjon preget av gjensidighet. Andre poengterer at senteret utgjør en samtalepartner, en man kan reflektere sammen med, en som kan gi inspirasjon og bidra med ressurser til det arbeidet som foregår i lærerutdanningen. Dette siste kan forstås som en komplementær oppgavedeling. Det samme gjelder kapasitet og incitament til å lage skreddersydd læreboklitteratur som forlagene etterspør, men som de ansatte i høyskoler og universiteter ikke tjener på å tilstrebe innenfor eget meritteringsregime.

Alt dette kan forstås som beskrivelser av gode relasjoner, som ikke preget av konkurranse, tvert imot av arbeidsdeling eller samarbeid. En må likevel spørre om særlig fremhevingen av likeverdighet eller gjensidighet ville meningsfull, dersom dette var udiskutabelt. Hører vi her ekko av en kritikk som vi ellers ikke har fanget opp?

Vi vet ikke noe om de som lot være å besvare undersøkelsen, utover at vi har grunn til å tro at en del av de med liten erfaring med nasjonale sentre, kan ha oppfattet seg som utenfor målgruppen for undersøkelsen. Når vi vanskelig kan utelukke at resultatene gir et litt skjevt bilde ved at det er de med erfaring og kanskje også de med *gode* erfaringer som dominerer blant respondentene, har vi et spinklere grunnlag for å uttale oss om hva faglig ansvarlige ved lærerutdanningene savner eller gjerne skulle sett mer av fra sentrene. Noen kritiske respondenter har likevel gitt uttrykk for at et senter ikke lever opp til forventningene en burde ha til det når det gjelder kvalitetssikring og relevans. «Opplevelse av reell nytteverdi» er beskrivelsen av hva som mangler fra en av respondentene som oppgir ikke å ha hatt kontakt med noen av sentrene. Det er imidlertid svært få slike kritiske røster, og vi kan bare spørre om det er likegyldighet mer enn dårlige erfaringer som har gjort at en del faglig ansvarlige i lærerutdanningene ikke har svart.

Telefonintervjuene gir innsikt i visse konkurranseforhold. Dette gjelder interessant nok innenfor samme institusjon, det vil si for fagfolk utenfor senteret, men i samme lokalisering. Det er påtakelig for de to som uttaler seg om store sentre som Naturfagsenteret og Lesesenteret. Styrkeforholdet er skjevt i begge tilfeller når de sammenligner sitt fagfelt innenfor lærerutdanningen med aktiviteten og bemanningen i senteret. Det handler om tilgang til oppdrag, kompetanse eller bemanning, nettverk, finansiering, faglig autoritet på feltet og ikke minst det å være påkoblet de retningsgivende satsingene i grunnopplæringen. En av informantene var eksplisitt om at han trolig ikke ville sett dette konkurranseforholdet dersom han hadde vært tilknyttet et annet lærested utenfor senterets nære nabolag. Å komme i skyggen av, å bli tappet for ressurser, men også strevsomme grenseoppganger for arbeidsdeling med senteret er beskrivelser fra dette ståstedet.

Andre telefonsamtaler vitner om at utbyttet med ett eller flere sentre er stort, og dette ligner mye mer på uttalelsene fra det store antallet respondenter i spørreundersøkelsen. Dette styrker tilliten til

at sistnevnte har gitt ærlige vurderinger, men vi kan spørre om uttalelsene kommer fra et privilegert ståsted i feltet, i betydningen fra der utviklingsprosjektene foregår og aktiviteten, oppmerksomheten og gjennomføringsviljen er høy når det gjelder de nasjonale satsingene. Også den informanten som uttalte seg på et generelt grunnlag, pekte på skiftningene i hva som etterspørres og holdt dette opp i kontrast til den kompetansen som UH-sektoren må ha på kontinuerlig basis.

I gjennomgangen av svarene fra respondentene i spørreundersøkelsen er det ingen klar sammenheng mellom institusjonstilknytning (om de arbeider ved samme eller annen institusjon enn der senteret er lokalisert) og hvordan de vurderer nytteverdien av kontakt med senteret. Det er imidlertid mulig at involvering i satsinger er et mer avgjørende spørsmål enn institusjonstilknytning for hvordan faglig ansvarlige ved lærerutdanningene vurderer verdien av sentrenes arbeid. Et ganske konkret beskrivelse av nytte har vi fra den som fremhevet kontakter i praksisfeltet og innsikt i utfordringer de arbeider med der som en merverdi ved samarbeidet med senteret om kompetanseutvikling i skolen. Det kan se ut til at der fagpersonene i lærerutdanningene er involvert i satsinger og dermed har felles mål med sentrene om utvikling og kompetanseheving i skolen, finner vi også meget positive og rosende omtaler av sentrenes kompetanse og betydning. Dette er imidlertid ikke tilfelle for alle faglig ansvarlige eller tilsatte i lærerutdanningene, ettersom noen ser nødvendigheten av å opprettholde kompetanse og kontinuitet på områder som i øyeblikket ikke er etterspurt i nasjonale satsinger eller i bestillinger fra skolene.



## 7 Oppsummering og diskusjon: måloppnåelse og styring

I denne rapporten har vi presentert og analysert data som dekker en rekke sider ved de nasjonale sentrene. Vi har sett nærmere på hvordan sentrene er organisert, hvordan de styres av Utdanningsdirektoratet, hvordan de selv opplever denne styringen og hvordan de arbeider for å nå ut til målgruppene med ressursene, tjenestene og kompetansen de representerer. Til dette formålet har vi brukt flere spørreundersøkelser samt intervjuer med senterledere og deres ansatte, representanter fra brukere i skole- barnehage og UH-sektoren og Utdanningsdirektoratet. I dette kapittelet skal vi kort se tilbake på hva dataene kan fortelle, og deretter bruke funnene våre til å diskutere sentrenes måloppnåelse og Utdanningsdirektoratets styring av de sentrene.

Første del av kapittelet består derfor av oppsummeringer og drøftinger av de viktigste funnene i kapittel 4, som presenterer data om organisering og styring av de nasjonale sentrene, fulgt av en tilsvarende oppsummering av kapittel 5 og 6 som viser brukernes erfaringer og vurderinger av sentrene. Disse oppsummeringene besvarer til sammen ti av de 12 problemstillingene som ligger til grunn for denne evalueringen (hovedoppdrag og tilleggsoppdrag) Andre del av kapittelet er vår diskusjon av sentrenes måloppnåelse og trekk ved styringen av sentrene. Dette baserer vi på empirien drøftet med tilbakeblikk på *agency*-teorifeltet, slik vi først gjorde rede for dette i kapittel 1. Her besvares de to siste problemstillingene for evalueringen, som gjelder hvorvidt sentrene kan sies å nå sine mål og om den faglige styringsdialogen med Utdanningsdirektoratet bidrar til dette.

### 7.1 Styring og organisering av sentrene

I det følgende besvarer vi disse hovedproblemstillingene for evalueringen. Problemstillinger fra hovedoppdraget er merket HO og problemstillinger fra tilleggsoppdraget er merket TO. Nummereringen bak disse forkortelsene følger presentasjonen av problemstillingene i kapittel 1:

- Hvordan har sentrene tilpasset seg nytt mandat og nye målgrupper siden mandatrevisjonen i 2010? (HO1)
- Hvordan har sentrene tilpasset seg nye målgrupper og ansvarsområder siden mandatrevisjonen i 2010? (HO2)
- Hvilke oppgaver utfører sentrene rettet mot henholdsvis UH (lærerutdanningen) og grunnopplæringen og barnehagene i dag, og hvordan samsvarer dette med mandatene? (TO7)

- Hva gjør sentrene av FoU-aktiviteter, og hvordan omtaler sentrene selv disse aktivitetene? (TO10)
- I hvilken grad skapes positive synergier ved at sentrene har UH, barnehagesektoren og grunnopplæringen som målgrupper? (TO11)
- I hvilken grad gir sentrenes tilknytning til en vertskapsinstitusjon merverdi for sentrene (og eventuelt UH-sektorens) måloppnåelse? (TO12)

Før mandatrevisjonen i 2010 hadde hvert senter sitt eget mandat som tok utgangspunkt i de særskilte oppgavene som sentrene var opprettet for å løse. Disse mandatene var nedfelt i politiske strategier og planer for fagområdet som senteret fikk ansvar for ved opprettelsen. Hovedforskjellen mellom de gamle og det nye mandatet er derfor at sentrene i 2010 fikk ensartede ansvarsområder og målgrupper, mens dette tidligere varierte mellom sentrene.

Data fra senternivået viser at sentrene i høy grad har tilpasset seg de ansvarsområder og målgrupper som stadfestes i 2010-mandatet, men at de løser oppgavene ulikt. Med dette mener vi at sentrene utviser stort ansvar for oppdrag, prosjekter og tiltak med felles målsetting om å utvikle og forbedre lærernes undervisning i klasserommet og barnehageansattes virke i barnehagene. Samtidig finner vi variasjon i hvordan sentrene tilpasser oppgavene til den organisasjonsstruktur, kompetanseprofil og ansvarsområde som det enkelte senter kan sies å ha hatt fra opprettelsen og før det felles mandatet ble innført i 2010. Det felles mandatet fra 2010 har dermed bidratt til at sentrene arbeider med de samme målsettingene og med de samme målgruppene på tvers av sentre, men dette mandatet har ikke bidratt til at sentrene arbeider med målgruppene på noen utpreget ensartet måte eller at tilbudene deres fremstår som samordnet. Et unntak fra dette inntrykket er nettressursene, som brukerne kan finne på sentrenes nettsider. Dette gir sentrene et viktig og gjenkjennbart fellestrekk, selv om presentasjonen av ressursene er ulik fra senter til senter. Vi kan derfor litt tilspisset si at mandatet har ført til at sentrene trekker lasset i samme retning, men at de trekker på mange forskjellige måter. I den grad det var et sekundært mål med fellesmandatet å gjøre senterne like eller i det minste å gjøre deres arbeidsmåter mer ensartet, er dette bare delvis oppnådd og da særlig med tanke på at alle sentrene utvikler nettbaserte ressurser.

Mandatene pålegger de nasjonale sentrene å arbeide med implementering av Læreplanverket, Rammeplan for barnehagens innhold og nasjonale satsninger med stikkordene kvalitetsutvikling, vurdering og kompetanseutvikling for øye. I tillegg skal senterne ta initiativ til og gjennomføre kvalitetsutviklingstiltak knyttet til fagdidaktisk virksomhet i samarbeid med skoleeiere og UH-sektoren (lærerutdanningen). Sentrene skal bistå UH-sektoren i deres innsats for å realisere nasjonale satsninger som fremmer kompetanseutvikling i grunnopplæringen. Av denne rapporten går det klart frem at sentrene utfører en rekke oppdrag som skal bidra til å styrke arbeidet med læreplan og rammeplan på sitt fagområde. I intervjuene legger sentrene særlig vekt på innsatsen for utvikling av nettbaserte ressurser for lærere og barnehagelærere, og de fleste sentre mener også at dette er oppgavene de lykkes best med. Mange av sentrene peker imidlertid også på den viktige innsatsen de gjør med å bistå i kvalitetsutviklingstiltak knyttet til fagdidaktisk virksomhet i sektorene, og mener at det er her deres faglige fortrinn virkelig kommer til sin rett. Blant disse sentrene er det også flere som understreker sammenhengen mellom det å ha kontakt med sektor gjennom kompetanseheving- og kvalitetsutviklingstiltak og grunnlaget dette gir senteret for å utvikle faglige, nettbaserte ressurser. Sentrene ser med andre ord naturlige og fruktbare forbindelser mellom disse oppgavene og operasjonaliseringene av målsettingene for arbeidet sitt.

Med hensyn til å bistå nasjonale utdanningsmyndigheter med råd og tjenester i arbeidet med å realisere den nasjonale utdanningspolitikken i et gitt fagfelt, anser også sentrene seg som betydningsfulle, kompetente og tjenestevillige. Som forskere kan vi si at disse oppgavene ser ut til å gå til kjernen av hvert enkelt senteres rolleforståelse, faglige identitet og tiltenkte posisjon i fagfeltet. Senterledere viser overveiende til de ansattes høye kompetanse for å forklare hvorfor



sentrene lykkes på disse områdene. Sentrene sett under ett oppgir å bruke liten tid og ha få oppgaver knyttet til det som i oppdragsbrevet heter dokumentasjon, analyse og forskning. Enkelte senterledere mener å ha oppfattet at dette området har lav prioritet fra Utdanningsdirektoratets side, og dette er også området som færrest oppgaver i oppdragsbrevet.

I vekting mellom målgrupper viser intervju med senterledere og gjennomlesning av sentrenes årsrapporter (2013) at sentrene konsentrerer mesteparten av sin totale innsats mot grunnopplæringen i form av implementering av Læreplanverket forstått som utvikling av nettbaserte læringsressurser og ulike tiltak for kompetanseheving. Dernest retter sentrene innsatsen mot barnehagene, og minst ressurser bruker sentrene på arbeid rettet mot UH. Dette mener vi også gjenspeiler vektingen av disse målgruppene i sentrenes oppdragsbrev (2012-2013), hvor den absolutte hovedvekten er lagt på aktiviteter rettet mot grunnopplæringen.

Når det gjelder sentrenes kontakt med og oppgaver som skal utføres i samarbeid med UH-sektoren, er senterlederne samstemte i at dette gir dem de største utfordringene. Sentrene har valgt noe ulik tilnærming til UH. Mange av dem møter UH-sektoren gjennom nettverk som de i flere tilfeller selv har ansvar for å drive, men det er likevel varierende hva slags kontakt, samarbeid og bistand fra sentrene som blir resultatet av slike kontaktpunkter. Noen sentre har valgt en offensiv tilnærming til UH for å etablere kontakt og samarbeid. Andre sentre ser ut til å ha inntatt en mer passiv holdning der de venter på at institusjoner i UH-sektoren skal ta kontakt med dem. Felles for sentrene er at de opplever at UH ikke har utpreget bruk for dem, eller i det minste at deres kompetanse ikke etterspørres av UH. Senterlederne er likevel samstemte i at det er viktig å ha kontakt og samarbeid med lærerutdanningene når man skal arbeide med kvalitetsutvikling i skole og barnehage. Det kan også virke som om de nasjonale satsningene, kanskje spesielt Ungdomstrinnssatsningen, har gitt sentrene en plattform for samarbeid med UH.

Sentrenes FoU-aktiviteter er undersøkt ved hjelp av NIFUs data innsamlet i forbindelse med den årlige statistikken over forsknings- og innovasjonssektoren i Norge. En oversikt over slik aktivitet ved de nasjonale sentrene er gjengitt i kapittel 2 i denne rapporten. Vi ser av intervjudataene i kapittel 4 at sentrene nyanserer det å drive forskning. Mange av dem ønsker å følge bruken av de nettbaserte læringsressursene ut i sektor for å innhente erfaringer og bidra til videreutvikling. Et mindretall av sentrene hevder at muligheten til å drive fagfelleverdert forskning vil styrke sentrenes legitimitet i sektor. Noen sentre deltar i samarbeid om forskningsmidler sammen med vertsinstitusjonen sin, og andre sentre har kontakt med forskningssamarbeid gjennom nettverk de har ansvar for som del av oppdraget. Hvis vi legger OECDs definisjon av FoU-aktiviteter til grunn, er det klart at disse to tilnærmingene til forskningsbegrepet er forskjellige. I dette skiller OECD mellom utviklingsarbeid, anvendt forskning og grunnforskning.<sup>5</sup> For oss som forskere står det klart at det meste av aktiviteten i de nasjonale sentrene vil kunne kategoriseres som «utvikling» etter OECDs definisjon. Det å følge bruken av nettbaserte læringsressurser ut i sektor for å høste erfaringer og eventuelt videreutvikle tilbudet, fremstår som et eksempel på «anvendt forskning» etter samme definisjon. Det å publisere fagfelleverderte artikler må derimot kunne regnes som grunnforskning. Senterlederne svarer klart negativt på vårt spørsmål om vertsinstitusjonene øver press på sentrene for at disse skal bli mer aktive på forskningsfronten.

Et spørsmål i tilleggsoppdraget i denne evalueringen er i hvilken grad det skapes synergier ved at sentrene har grunnopplæringen, UH og barnehagene som målgrupper. Alle senterlederne vi har intervjuet i denne evalueringen, støtter at mandatet gir sentrene en slik bred og sammensatt målgruppe, og mener at både kunnskap og innpass i barnehagefeltet så vel som i UH-sektoren bidrar til senterets samlede innsats for å øke kvaliteten i grunnopplæringen. Slik ser senterlederne de ulike målgruppene i sammenheng, mens de også er i stand til å vurdere hver av disse målgruppene for seg. Særlig omtales barnehagefeltet med entusiasme av flere ledere og ansatte på senternivå, fordi dette feltet har hatt lite oppfølging fra nasjonale myndigheter tidligere og er

---

<sup>5</sup> For OECDs definisjon av FoU-begrepet, se Solberg og Wendt (2013, s.42): *Det norske forsknings- og innovasjonssystemet – statistikk og indikatorer*.

derfor takknemlige for å bli involvert. Selv om det går klart frem av årsrapporter så vel som av intervjuer med senternivået at sentrene faktisk har en del kontakt med UH, problematiseres denne målgruppen av både senterlederne og de deres ansatte. Problemet er allerede beskrevet i dette kapittelet som at sentrene oppfatter det som at UH-sektoren ikke later til å ha bruk for eller være interessert i det senteret kan tilby. De mener at mens de nasjonale sentrene er pålagt å samarbeide med UH, har ikke dette motsvar i UH-institusjonenes oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

I tilleggsoppdraget ble vi også bedt om å undersøke hvorvidt det å plassere et nasjonalt senter ved en vertsinstitusjon bidrar til merverdi for senterets og eventuelt også for UH-institusjonens måloppnåelse. Her skal vi kort besvare dette spørsmålet med data fra senternivået. I vårt materiale er det senterledere som sier at de anser de nasjonale sentrene og UH-sektorens ansvar for barnehage og grunnopplæring som komplementære, og at partene derfor har mye å tjene på samarbeid. Andre senterledere kjenner seg derimot underlegne i møte med UH, og opplever at deres senter ikke får innpass i denne sektoren blant annet fordi de ikke kan fremvise fagfelleverdert grunnlag for sitt utviklingsarbeid. Lederne ved de nasjonale sentrene er likevel samstemte og positive i sin omtale av det å være plassert ved en slik vertsinstitusjon. De forteller om administrative fordeler i det å være en forholdsvis liten organisasjon knyttet til forvaltningen av et større lærested, der IKT, lokaler, økonomi og personal behandles uten at de trenger å sette av løpende ressurser til dette. Sju av de åtte sentrene i denne evalueringen betaler et dekningsbidrag til vertsinstitusjonen for dette, men bidraget er for de fleste sentrenes vedkommende én enkelt overføring basert på en utregningsmodell. Etter dette er tjenestene til fri avbenyttelse. Senterledere og senteransatte fremhever også fordelene ved faglig kontakt som følge av å være plassert ved en vertsinstitusjon. Vi antar at mye av denne kontakten kan være av uformell og kollegial karakter, og dette har vi ikke undersøkt nærmere annet enn å notere slike utsagn fra intervjuene. I vår analyse av senterledernes omtale av faglig samarbeid med vertsinstitusjonene i kapittel 4 ser vi likevel at omfanget og innholdet av dette samarbeidet varierer mye mellom sentrene, og at det kan tyde på at senterne er ulikt faglig integrert i vertsinstitusjonen. Det er verd å merke seg at flere senterledere forteller om nye initiativ til samarbeid mellom senter og vertsinstitusjon forankret på ledernivå hos begge parter. Dette har etter vårt inntrykk ikke vært vanlig samarbeidsform tidligere.

## 7.2 Brukernes erfaringer og vurderinger av sentrenes tilbud

Vår vurdering av i hvilke grad sentrene når ut til brukergruppene er basert på spørreskjemaundersøkelser til skoler (Utdanningsdirektoratets spørringer til skoler og skoleeiere våren 2012 og våren 2014), en tilsvarende undersøkelse i et utvalg barnehager, og en undersøkelsen blant faglig ansvarlige ved lærerutdanningene. Disse kvantitative undersøkelsene er supplert med intervjuer ved sentrene og med brukere.

I det følgende besvarer vi disse hovedproblemstillingene for evalueringen. Problemstillinger fra hovedoppdraget er merket HO og problemstillinger fra tilleggsoppdraget er merket TO. Nummereringen bak disse forkortelsene følger presentasjonen av problemstillingene i kapittel 1:

- I hvilken grad når sentrene ut til sine målgrupper i sektorene? (HO5)
- I hvilken grad opplever brukerne at tilbudene er relevante? (HO6)
- I hvilken grad bidrar sentrene til å styrke, eventuelt svekke lærerutdanningenes evne til å utføre tilsvarende oppgaver som hva sentrene tilbyr (som kompetanseheving, FoU, læringsressurser)? (TO8)
- Er senterenes aktiviteter komplementære eller i et konkurranseforhold til lærerutdanningene eller andre aktører (for eksempel forlagsbransjen)? (TO9)

- I hvilken grad gir sentrenes tilknytning til en vertskapsinstitusjon i UH-sektoren merverdi for UH-sektorens måloppnåelse? (TO12)

### **7.2.1 Skoler og barnehager som brukere**

Det er liten tvil om at sentrene når fram til mange brukere, og at brukerne oppfatter sentrenes tilbud som gode og relevante. Denne evalueringen har ikke hatt som siktemål å vurdere kvaliteten på sentrenes virksomhet, men tilbakemeldingen fra brukerne samt inntrykkene fra intervjuene ved sentrene gir oss likevel inntrykk av faglig soliditet, praksisnærhet og relevans for brukerne. De nettbaserte tjenestene til sentrene virker å være nyttig for lærerne, og det er lett å forstå at sentrene er opptatt av at enda flere skal bruke dem. På denne bakgrunnen framstår det som et problem at det er så store forskjeller i bruken av sentrene.

Datainnsamlingene blant brukerne gir først og fremst et bilde av hvor mange det er som bruker sentrenes tjenester, og hvor tilfreds brukerne er. Hvordan de enkelte lærerne eller barnehageansatte anvender disse tjenestene i sin undervisning, har det ikke vært mulig å danne seg et fullstendig bilde av. Sentrene selv påpeker at nettbaserte tilbud har sine svakheter. Til sammen gir dette et utgangspunkt for en diskusjon om sentrenes reelle bidrag til å utvikle kvaliteten i skole og barnehage.

Undersøkelsen viser at seks av ti skoler har hatt kontakt med minst ett av sentrene i en toårsperiode fram til våren 2014. Det er hyppigst bruk på videregående trinn og minst på barnetrinnet. To av tre skoleeier svarer at de har hatt kontakt med minst ett senter. Dette er klart mer vanlig blant fylkeskommunene enn blant kommunene. Det er svært store forskjeller mellom sentrene i andelen som har hatt kontakt med den. Siden sentrene primært er forventet å nå ut til brukerne gjennom sine nettsteder, er bruken av nettstedene kanskje en mer relevant indikator enn kontakt med sentrene. Andelen som har brukt nettstedene er da også betydelig høyere, og det er mindre forskjeller mellom sentrene. Andelen som har brukt nettsidene varierer fra 79 prosent for Lesesenteret til 33 prosent for Nynorsksenteret og kunst- og kultursenteret. Bruken av sentrene har økt fra 2012 til 2014, men de store forskjellene mellom bruken av sentrene består i det store og hele.

Andelen barnehager som har brukt sentrene er betydelig lavere enn den er blant skolene. Det er riktignok et flertall av barnehagene som svarer at de har hørt om sentrene, men det er et temmelig uforpliktende svar. Men også de barnehagene som har brukt sentrene er gjennomgående tilfreds. At så få barnehager har brukt sentrenes tjenester, kan ha sammenheng med at dette først kom inn i mandatet i 2010, og at det nødvendigvis må ta noe tid å utvikle tjenester for barnehagene og for at sentrene skal bli kjent i barnehagesektoren. Men det kan også hende av noen av sentrenes tjenester i liten grad er relevante for barnehagene.

Det foreligger ingen klart formulerte måltall for hvor mange brukere sentrene skal betjene. Vi kan på den bakgrunn ikke gi noe klart svar på om bruken er god nok. Hvordan brukerhyppigheten skal bedømmes, avhenger av hvilke forventninger man har. Vi kan ikke skille mellom dem som faktisk har gjort aktiv bruk sentrenes ressurser og de som bare har vært inne på hjemmesidene for å sjekke. Bruken må sies å være betydelig når en av tre skoler bruker nettstedene til selv de sentrene som brukes minst, men dersom vi ser på andelen som bruker dem oftere enn en gang per måned synker andelen drastisk for alle sentrene. Sporadisk bruk behøver imidlertid ikke å bety at dette er lite viktig for skolene.

Vi har ikke holdepunkter for å konkludere at de store forskjellene i bruken av sentrene henger sammen med forskjeller i kvalitet. Det er gjennomgående tilfredshet med sentrene blant brukerne i både skoler og barnehager. Derimot er det i en viss forstand forskjeller med hensyn til relevans fordi det er stor variasjon mellom sentrene med hensyn til hvor sentralt deres virksomhetsområde er i forhold til skole og barnehage. Sentre har ansvaret for ett bestemte skolefag (matematikk), eller flere skolefag (naturfag eller fremmedspråk), eller er knyttet til grunnleggende ferdigheter som

lesing og skriving. Nynorsksenteret dekker på sin side deler av språkopplæringen, mens sentrene for kunst og kultur og flerkulturell opplæring ikke er spesielt knyttet til noen bestemte skolefag. Disse forskjellene danner et utgangspunkt for ulikheter i nedslagsfelt. Endelig skapes store forskjeller mellom sentrene avhengig av om de mottar tilleggsoppdrag som f.eks. er knyttet til nasjonale satsninger.

Et spørsmål som kom opp i intervjuene ved sentrene, er om det er sentrenes ansvar alene å øke synligheten blant brukerne. Noen sentre etterlyse mer støtte fra Utdanningsdirektoratet med hensyn til bedre spredning, blant annet for å oppnå kontakt med skoleeiere via fylkesmennene. Dette illustrerer et dilemma: sentrene har en rolle innenfor den statlige forvaltningen av skolesektoren, men opplever seg samtidig litt på siden av styringslinjene i sektoren.

## **7.2.2 Forholdet til UH-sektoren**

Når det gjelder UH-sektoren er det ikke så mye *om* de brukes, men *hvordan* sentrene brukes, som er kartlagt i evalueringen. Enkelte av de faglig ansvarlige ved lærerutdanningene hevder det ikke er grunn til å ta kontakt med et senter når en finner det en leter etter på senterets nettside og uttrykker tilfredshet med nettopp det. Dette indikerer at nettsiden oppleves som relevant. Det er imidlertid forskjell i hvordan de enkelte sentrene bedømmes. Om ett senter ble det sagt at nettsidene mangler kvalitetssikring samt at det som tilbys ikke oppleves som relevant. Utover bruk av nettsider har vi flere uttalelser om at sentre har svart på henvendelse fra lærerutdanningen, vist god forståelse for hva de etterspør og levert på en god måte. Bakgrunnen for henvendelsene spenner fra behov for svar på et faglig spørsmål til bruk av senteret som diskusjonspartner. Flere vektlegger samarbeid om konferanser, gjesteforelesninger, utvikling av fagplaner eller sensur. Endog oppdatering fra forskningsfronten beskrives som et bidrag fra sentre. Et stort flertall av respondentene gir uttrykk for at samarbeidet har vært verdifullt, positivt og utbytterikt.

Vi har få holdepunkter for at sentrene oppfattes å svekke lærerutdanningenes evne til å utføre tilsvarende oppgaver som sentrene tilbyr. Mer utbredt er poengtering av at senteret er en likeverdig part og at relasjonen er preget av gjensidighet. Noen kritiske røster har vi imidlertid hørt fra store sentres nære nabolag. Dette gjelder faglig ansvarlige med samme fagbakgrunn som henholdsvis Lesesenteret og Naturfagsenteret, som mener lærerutdanningen over tid har vært tappet for ressurser, og at lærerutdanningen er tapende part i kampen om masterstudenter, videre- og etterutdanningsoppdrag og dessuten påvirkningsmuligheter med hensyn til læreplanutvikling og kursjustering eller grenseoppganger i fagene. I denne sammenhengen er det også uttrykt tvil om at det senteret leverer, kan kalles forskningsbasert. I det kvantitative materialet, har vi ikke kunnet identifisere at vurderingene er annerledes i forholdet til vertsinstitusjonen enn til andre institusjoner, men vi kan ikke utelukke at slike synspunkter kan være mer utbredt blant de relativt mange inviterte som valgte å ikke besvare spørreundersøkelsen.

Med hensyn til hvorvidt det er en *fordel* å være samlokalisert med et nasjonalt senter har vi ikke kunnet fange opp særlig sterke bekreftelser, tvert imot pekes det på at elektroniske medier muliggjør kommunikasjon. Det kan synes som vektlegging av ulempene ved avstand kommer som en tilleggskritikk når et senter oppfattes å ikke levere som en burde forvente. Behov for fysiske møter har vært fremhevet blant de nokså få respondentene som har meddelt at de ikke ha kontakt med noen av sentrene.

De faglig ansvarlige ved lærerutdanningene som har oppgaver knyttet til nasjonale satsinger, er svært positive om utbyttet av samarbeidet med sentrene. Det kan synes som lærerutdanningenes involvering i satsinger er mer skjellsettende enn institusjonstilknytning når sentrenes bidrag til lærerutdanningene bedømmes. Fra et slikt involvert ståsted, har det også vært pekt på at et senter lettere kan utvikle læremidler, hvilket ikke belønnes i universitetenes eller høyskolenes meritteringssystem. Kontakt med og forståelse for praksisfeltet blir også tillagt et senter, med vekt på at dette har gitt positivt utbytte for lærerutdanningen. Innsikt i hvordan et fag ledes i bestemte retninger gjennom incitamentet fra nasjonalt hold, har også vært omtalt som et interessant utbytte

av kontakt med et av sentrene. Alt dette kan forstås som fremheving av komplementaritet i kompetanse og oppgaver. Vi ser også eksempler på at lærerutdanningene oppfatter det som viktig for dem å sørge for kontinuitet og bredde i fagkompetanse mer uavhengig av skiftningene i hva så vel nasjonale utdanningsmyndigheter som lokale skoler til enhver tid måtte etterspørre. På dette området kan en si at lærerutdanningene markerer en avstand til oppgavene og ansvaret sentrene skal ivareta.

### **7.2.3 Begrensninger ved nettbaserte kunnskapsbaser**

Det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom hvor mange brukere et senter har og den reelle nytteverdien for skolene. Et høyt antall brukere er bare mulig gjennom bruk av sentrenes nettsted, siden sentrene umulig kan stå i kontakt med et stort antall skoler og barnehager. I hvor stor grad brukernes behov kan dekkes gjennom de kunnskapsbasene de nettbaserte tjenester representerer, kan diskuteres. De nettbaserte tjenestene representerer kunnskapsbaser, og ikke alle former for kunnskap er like relevant å formidle gjennom nettbaserte tjenester. I tillegg peker sentrene på at nettbaserte tjenester ikke er en tilstrekkelig kommunikasjonsform med brukerne.

Til tross for at sentrene støtter en kunnskapskultur som i større grad en tidligere bistår i å sette forskningsbasert og profesjonsorientert kunnskap på dagsorden, er former for mer direkte kontakt nødvendig for å motta tilbakemeldinger fra brukerne som et middel til økt kvalitet.

Det har blitt stilt spørsmål om hvilke type kunnskap man egentlig fremmer i skolen ved å legge så stor vekt på at kunnskap skal presenteres mer eller mindre likt mellom fag, slik nettressurser kan legge opp til. Vi ser også av tilbakemeldinger fra skoleledere at der sentre som Lesesenteret og Nynorsksenteret har bistått med å heve kvaliteten på deres faglige og pedagogiske virksomhet, så har direkte og nær kontakt mellom lærere og senteransatte vært en nødvendighet.

Sentrene har ulike løsninger på hvordan svakhetene ved å basere seg på nettressurser alene kan overkommes. Dette kan være kurs, samlinger eller andre arrangementer der en kommer i kontakt med brukere, det kan være ressurspersoner i sektoren som kan formidle kunnskap om senteret, eller andre former. NAFO opererer med en modell som kanskje kunne være aktuell også for andre sentre.

## **7.3 Sentrenes måloppnåelse og Utdanningsdirektoratets styring**

I denne rapporten har vi sett at de nasjonale myndighetene har hatt flere hensikter med å opprette nasjonale sentre i opplæringen. Målsettingene om å frigjøre administrativ styringskapasitet hos oppdragsgiver og å øke faglig ekspertise i implementeringen, synes som de mest sentrale av disse. Med data som vi har lagt frem og diskutert i denne rapporten, mener vi det ligger til rette for at begge disse målsettingene blir oppfylt. Utdanningsdirektoratet har fått hva ansatte der betegner som et permanent apparat eller struktur til å ta imot oppdrag som direktoratet får tildelt fra Kunnskapsdepartementet, og avlaster dermed direktoratet i en rekke spesialiserte og faglig baserte oppgaver. Dette lar seg gjøre fordi sentrene besitter høy faglig ekspertise. Likevel oppgir ansatte i Utdanningsdirektoratet at det finnes en styringsutfordring knyttet til ledelsen i de nasjonale sentrene, der direktoratet tilstreber å få disse lederne til å planlegge og disponere ressurser på linje med de krav som stilles til direktoratet fra deres oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet i implementeringen av nasjonal politikk.

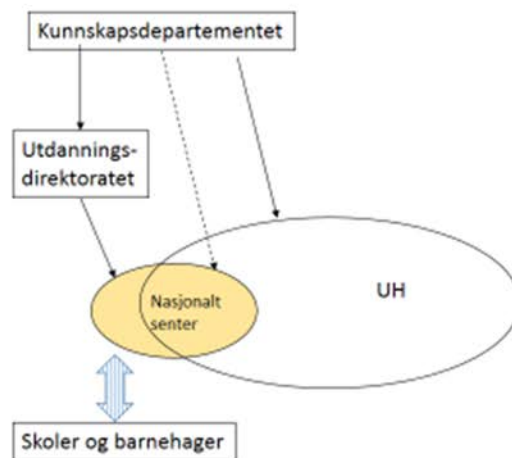
En annen målsetting med opprettelse av de nasjonale sentrene som kommer frem i denne evalueringen, er ønsket om økt fleksibilitet. Slik fleksibilitet kan synes delvis oppnådd, i og med at Utdanningsdirektoratet nå har et slikt permanent apparat av nasjonale sentre som de raskt kan involvere i oppdrag og satsninger. Samtidig peker senternivået på flere faktorer ved styringen av sentrene som kan være til hinder for slik fleksibilitet, for eksempel at oppdragsbrevet (2014) ble

sendt i mars måned uten at det på forhånd var klart hvor store bevilgninger sentrene ville få. Dette gjør det vanskelig for sentrene å planlegge bruk av personalressurser, som er regulert av kontraktsforhold mellom senteransatte og vertsinstitusjonen. Sett fra forskerståsted bør det være mulig å øke slik fleksibilitet i styringen av sentrene slik at de får tydelige signaler om budsjett på et så tidlig tidspunkt som mulig. Det at lønnsmidlene kommer fra Utdanningsdirektoratet mens ansettelseskontraktene reguleres av vertsinstitusjonen, synes som en ytterligere hindring for full fleksibilitet i implementeringen av faglige oppgaver. Denne ordningen er imidlertid valgt av de nasjonale utdanningsmyndighetene for å oppfylle en fjerde målsetting, som vi straks kommer tilbake til. Fra enkelte informanter på senternivået nevnes også fordelingen mellom grunnbevilgning og tilleggsoppdrag som en faktor som gjør det vanskelig å planlegge aktiviteten i sentrene. Vi har ikke undersøkt sentrenes forvaltning av midler, men vi noterer oss at disse informantene mener at mest mulig midler tilført senteret gjennom grunnbevilgning med langsiktig budsjettering og rapportering bidrar til å øke fleksibiliteten i disse organisasjonene.

### **7.3.1 Spenninger i forventningene til sentrene**

Plasseringen av sentrene i UH-sektor skal, i tillegg til å styrke den faglige ekspertisen i implementeringen av oppdrag, bidra til at sentrene arbeider forskningsbasert og knytte UH-institusjonene nærmere til praksisfeltet. Som allerede nevnt, varierer likevel innhold og omfang av slikt faglig samarbeid med vertsinstitusjonen mellom sentrene, og dette samarbeidet er også kjennetegnet ved ulik grad av formalisering. Enkelte senterledere stiller seg også undrende til hvorvidt et formalisert og faglig integrert samarbeid med vertsinstitusjonen skal være et mål for senterets virksomhet, i og med at sentrene har blitt opprettet for å bistå lærerutdanningen i hele UH-sektoren. På denne bakgrunnen setter vi spørsmålsteget ved hvorvidt sentrenes plassering så langt har bidratt til å styrke UH-sektorens kontakt med praksisfeltet. Vi har gjennom evalueringen fått lite kunnskap om hvorvidt plasseringen av sentrene i seg selv hjelper dem til å jobbe forskningsnært, men vi har som nevnt sett at faglig samarbeid med vertsinstitusjonen varierer mellom sentrene.

Med henvisning til Pollitt et al. (2004) kan derfor vi si at de nasjonale senterne har blitt opprettet med mange formål for øye, og at det finnes en mulighet for at disse formålene kan komme i innbyrdes konflikt når de settes opp mot hverandre. I kapittel 3 i denne rapporten siterer vi ansatte på ledernivå i Utdanningsdirektoratet som omtaler de nasjonale sentrene som direktoratets forlengede arm. På bakgrunn av denne evalueringen mener vi dette er en riktig beskrivelse, idet sentrene via oppdragsbrev og styringsdialog fungerer som forlengelse av Utdanningsdirektoratet implementering av tiltak i sektor. I kapittel 3 gjengir vi videre hvordan ansatte i Utdanningsdirektoratet omtaler de nasjonale sentrene som «en del av forvaltningen.» Vi mener på bakgrunn av våre analyser at denne definisjonen ikke stemmer med hvordan sentrene styres. Selv om sentrene er kontraktsbundet gjennom oppdragsbrevet til å utføre oppgaver og redegjøre for resultater og tildelte midler fra direktoratet, forblir de institusjoner i UH-sektoren. Sett fra de nasjonale utdanningsmyndighetenes side er dette er en bevisst og ønsket løsning for fysisk plassering og administrativ ledelse av sentrene. I figur 7.1 nedenfor viser vi vår forståelse av de nasjonale senterne posisjon og betingelser for Utdanningsdirektoratets styring basert på diskusjonen over og vår beskrivelse av styringsregimer for henholdsvis grunnopplæringen og UH-sektoren som gjengitt i kapittel 1.



**Figur 7.1: Illustrasjon av forholdet mellom ulike aktører i styringen av de nasjonale senterne i opplæringen**

Figur 7.1 illustrerer forholdet mellom de ulike aktørene: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, UH-sektor, de nasjonale senterne og skoler/barnehager. Utdanningsdirektoratet har ansvaret for styringen av de nasjonale senterne på vegne av Kunnskapsdepartementet. Det finnes likevel eksempler i vårt intervjumateriale på at direkte dialog mellom departementet og senterne har forekommet. Senterne er samtidig tilknyttet sine respektive vertsinstitusjoner, og er dermed en del av UH-institusjonenes administrative og økonomiske rutiner. Enda viktigere er det likevel at senterne dermed også synes å være en del av den faglige kulturen ved vertsinstitusjonen, selv om graden av integrering i institusjonene varierer. UH-institusjonene er på sin side statlige enheter underlagt departementets styring, men med utstrakte fullmakter og frihetsgrader i økonomiske og administrative spørsmål, og full autonomi i faglige spørsmål. Selv om senterne også skal bistå UH-sektor, er sentrenes hovedvirksomhet innrettet mot praksisfeltet i skole og barnehage. Det er i dette spenningsfeltet mellom statlig styring og forvaltning, akademiske institusjoner, og skole og barnehager som målgruppe at senterne må utøve sin virksomhet og at også Utdanningsdirektoratets styring må foregå.

### **7.3.2 Autoritetslinjer og autonomi**

I oppsummeringen av kapittel 3 i denne rapporten har vi diskutert de nasjonale sentrenes autonomi fra Utdanningsdirektoratet. Dette gjorde vi ved hjelp av en analyse av hvordan formell og reell autoritet er fordelt mellom disse partene. Autoritet er ifølge Aghion & Philippe (1997) å forstå som makt til å ta avgjørelser som påvirker den andre parten i relasjonen. Utdanningsdirektoratets formelle autoritet over senterne er nedfelt i mandatet og oppdragsbrevet, og den kommer også til uttrykk ved at direktoratet innkaller senterlederene til styringsdialogmøter og eventuelt krever bestemte opplysninger eller statusrapporter i forkant av disse møtene. Samtidig vil delegering av oppgaver medføre overføring av formell autoritet fra oppdragsgiver til oppdragstaker. Dette kan ifølge Aghion og Philippe (1997) lede til at oppdragstaker får større engasjement for oppgavene og styrke denne partens initiativ. Imidlertid kan det også medføre at oppdragsgiver ser et behov for å styrke kontrollen over oppdragstakeren, avhengig av informasjonsflyt og tillit i relasjonen. Vi mener at med delegering av oppgaver fra Utdanningsdirektoratet til nasjonale senterne, overføres også deler av Utdanningsdirektoratets formelle autoritet over avgjørelsene i oppdragene til senternivået. Dette bidrar til å styrke sentrenes autonomi fra direktoratet som oppdragsgiver.

Aghion og Philippe (1997) viser også til det de kaller reell autoritet, som manifesteres ved at oppdragstakeren besitter informasjon og kompetanse som oppdragsgiver ikke selv kan mønstre, og som gjør denne parten avhengig av oppdragstakeren for å få utført oppgaven. Da er det oppdragstakeren som har makten i relasjonen, mer eller mindre uavhengig av hvem av partene som innehar den formelle autoriteten. I tilfellet med de nasjonale sentrene styrkes deres reelle autoritet i relasjonen med Utdanningsdirektoratet ved at sentrene befinner seg i en slags monopolsituasjon. Utdanningsdirektoratet kan vanskelig få andre miljøer til å utføre de samme oppdragene uten at det medfører høye kostnader og forsinkelser. Det følger etter vår forståelse heller ingen reelle sanksjoner med brudd på oppdragsbrev for de nasjonale sentrenes del, fordi slike tilfeller blir møtt med tilrettelegging og dialog fra Utdanningsdirektoratets side for å sikre at oppdrag likevel blir utført om enn med forsinkelser. Dette bidrar ytterligere til å styrke sentrenes autonomi fra oppdragsgiver. Med Pollitt et al. (2004) kan vi kalle sentrene for semi-autonome strukturer i utdanningsforvaltningen.

I *agency*-teorifeltet, og særlig i den delen av feltet som beskjeftiger seg med økonomisk basert prinsipal-agentteori, kjennetegnes forholdet mellom oppdragstaker og oppdragsgiver ved risiko for målforskyvning. Slik målforskyvning oppstår der oppdragstaker (agenten) velger å utføre oppgaver på en bestemt måte for å styrke sine egne interesser, som kan være mer eller mindre i strid med oppdragsgivers (prinsipalens) interesser. Vi har nettopp slått fast at de nasjonale sentrene er preget av forholdsvis stor grad av autonomi fra Utdanningsdirektoratet, styrket ved sin administrative forankring i UH-sektoren og ved å være i besittelse av høy faglig ekspertise. Et agentproblem i målforskyvning, som beskrevet over, kan derfor teoretisk sett være en mulighet mellom disse partene. Vi vil understreke at vi ikke har data som konkret påviser eller underbygger at slike målforskyvingsproblemer finnes mellom Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene. Tvert imot understreker informantene på senternivået sin lojalitet til Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. Vi har likevel argumentert for at sentrene sett under ett har en rolleforståelse tuftet på faglighet, ekspertise og tilhørighet i UH-sektoren. Selv om slik rolleforståelse ikke nødvendigvis må bety forskyvninger i interesser og målsetninger mellom Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene, mener vi likevel det fører til et økt kontrollbehov hos oppdragsgiver. Dette skyldes ikke minst at sentrene kan oppfattes som grunnleggende ulike, både av seg selv og av andre. Kontrollbehovet forsterkes i de tilfeller der enkelte av sentrene – på grunnlag av sin rolleforståelse og tilhørighet i et fagfelt – ønsker å utføre oppgaver som tradisjonelt sett har vært tillagt UH-sektoren. Eksempler på slike oppgaver som har vært gjenstand for debatt og ønske om kontroll fra Utdanningsdirektoratets side, er først og fremst sentres forskningsaktivitet, men også det å utgi tidsskrifter og det å holde kurs som kan grense opp mot UH-sektorens ansvar for å gi opplæring, får relevans her.

### **7.3.3 Kontroll og informasjon**

Kontroll med oppdragstaker er i *agency*-teorifeltet forbundet med kvaliteten av informasjonen som flyter mellom partene. Det kan være mye eller lite informasjon, men det viktige er at informasjonen faktisk gjelder det den skal brukes til å måle eller vurdere. Fra studier av New Public Management finnes tallrike eksempler på enten overrapportering på indikatorer som ikke angår de egentlige målsettingene, eller underrapportering for oppnådde resultater (van Thiel & Leeuw 2002). Det er viktig å understreke at i begge tilfeller kan oppdraget være utført på aller beste måte, men informasjonen om utførelsen er av lav kvalitet og har derfor mindre verdi i styringen av de rapporteringspliktige organisasjonene. Vi mener, på grunnlag av uttalelser fra Utdanningsdirektoratets ansatte (kapittel 3) og gjennomlesning av sentrenes årsrapporter (kapittel 4), at i den grad det finnes et rapporteringsproblem i styringen av nasjonale sentre, så vil dette være underrapportering. Sentrenes årsrapporter er til dels omfattende, men det som står der synes å være kvitteringer for utført oppdrag og gjenspeiler i liten grad reelle resultater av oppdragene. Dette kan ifølge van Thiel & Leeuw (2002) bero på at målsettingene for oppdragene er vide og vagt definerte, og sjelden kvantifiserbare på en måte som gir konkret målbarhet. Eisenhardt (1989a) er inne på det samme når hun vurderer hvorvidt en oppgave kan spesifiseres på forhånd



(programmability) og at resultatene lar seg måle i etterkant (measurability). Svar på disse spørsmålene vil ifølge Eisenhardt påvirkes av at det kan ta lang tid å påvise resultater av politiske målsettinger og tiltak, eller også at slike målsettinger vanskelig lar seg påvise fordi de peker mot en tilstand snarere enn et produkt. Van Thiel & Leeuw (2002) foreslår med samme begrunnelse at resultatmål skal gjenspeile kvalitet og reliabilitet i anvendelse fremfor kvantifiserbare data.

Nøyaktig hvordan rapporteringskriteriene skal utvikles for å etterkomme slike krav, er ikke en del av oppdraget for denne evalueringen. Rapporteringskriteriene for de nasjonale sentrene har også vært i utvikling mens denne evalueringen har pågått. Vi ser likevel at disse teoribidragenes omtale av «outcomes» eller resultater fra statlige oppdrag, gir mening for vår analyse av de nasjonale sentrene. Målene veksler mellom «hard» og «soft outcomes», der antall avholdte samlinger eller produksjon av på forhånd beskrevne nettbaserte ressurser er en håndfast («hard») indikator, mens «bidratt til kompetanseheving på FYR-samling» er en lite håndgripelig og svært «soft» indikator.<sup>6</sup> De faste rapporteringskriteriene i rapportmalen stemmer ikke alltid så godt med aktiviteten og resultatene som senterne beskriver. Det kan oppfattes som et problem med oppdragsbrev og rapportmal at det ikke går tydelig frem når en fagdidaktisk aktivitet utført av sentrene er å regne som ledd i kvalitetsarbeid, kompetanseheving, formidling eller dokumentasjon. Strengt tatt kan man si at alt er kvalitetsarbeid, men like gjerne kan man si at alt er formidlings- eller utviklingsrettet aktivitet. Her er begrepene for lite presise til å favne nyansene og forskjellene i sentrenes faktiske arbeid. Dette bidrar til at det er vanskelig å sammenligne sentrenes resultater eller bedømme kvaliteten på utførte oppdrag slik de i dag beskrives i årsrapporten.

### **7.3.4 Betydelige forskjeller i ressursrammer**

En sammenligning av tall for de åtte sentre gjort i kapittel 2 i denne rapporten viser at grunntildelingen (2014) er rimelig lik og ligger på 7-8 mill. kr, med unntak av Matematikksenteret som i en overgangsfase ligger på 14,5 mill. kr.

Det er imidlertid store forskjeller mellom sentrene når det gjelder hvor mye tilleggsstøtte de mottar. Mens Kunst- og kultursenteret og Nynorsksenteret kun får 1 mill. kr. hver i tillegg for 2014, mottar Lesesenteret hele 18,8 mill. kr. og Naturfagsenteret 21 mill. kr.

Det er ikke vanskelig å lese ut fra disse tallene at sentre som får delta i de store nasjonale satsinger, og som mottar større summer som gjør det mulig å ansette flere, også vil ha større muligheter til å gjennomføre bredt anlagte tiltak med stort nedslagsfelt i sektor.

Det er heller ikke vanskelig å forestille seg at det å ha ansvar for høyt prioriterte og strategiske satsingsområder i grunnopplæringen gir større kontaktflate mot brukere, og at kontakten med brukerne da vil kunne oppleves relevant av elever, foreldre, lærere, barnehageledere, skoleledere og skoleeiere. Her ligger etter vårt syn en grunnleggende forskjell i vilkår for at sentrene kan oppfylle sitt mandat om å bistå i utvikling av kvalitet i grunnopplæringen.

## **7.4 Noen avsluttende refleksjoner og spørsmål**

I dette siste avsnittet vil vi tillate oss å reflektere kort over resultatene av evalueringen og presentere noen spørsmål til videre debatt. Dette er ikke å forstå som konklusjoner som direkte er basert på prosjektets empiri, men som en videreutvikling av noen tema fra rapporten som også har stått sentralt i våre møter med sentrene.

En rød tråd gjennom hele dette prosjektet er de nasjonale sentrene posisjon i et spenningsfelt, eller snarere i flere spenningsfelt. Dette gjelder både for sentrenes virksomhet og for styringen av sentrene. Dette er langt på vei et resultat av bevisste valg foretatt da sentrene ble opprettet, både med hensyn til ansvarsområder og for styringsmodellen. Mange av disse spenningene springer ut

---

<sup>6</sup> Disse eksemplene er hentet fra sentrenes årsrapporter i 2013.

fra et dilemma som oppstår i skjæringspunktet mellom en byråkratisk forvaltningslogikk og en faglig/akademisk logikk. Det er mulig å redusere slike spenninger ved å velge å rendyrke den ene eller den andre modellen. Dette er neppe å anbefale, og det er trolig bedre å erkjenne dilemmaene åpent og å leve med dem – slik Utdanningsdirektoratet åpenbart forsøker. Løsningen på slike dilemmaer avhenger også av hvordan man vurderer at sentrene klarer å operere i dette spenningsfeltet.

Styringsdilemmaene beror også på at sentrenes virksomhet står mellom FoU og praksis. Sentrene er faglige enheter lokalisert i FoU-miljøer, men kan ikke bruke grunnbevilgningen til selv å drive FoU-virksomhet. Sentrene tolker dette i retning av en form for forskningsforbud, og signalene fra Utdanningsdirektoratet kan her virke noe tvetydige. En del av sentrene ansetter folk med praksiskompetanse mer enn med FoU-kompetanse. Samtidig forventes det at virksomheten skal være forskningsbasert, ved mandatets formulering om at sentrene skal drive målrettet formidling om forskning og resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på sitt område. Spørsmålet er hvor langt dette er mulig uten at sentrene selv er engasjert i forskningsaktivitet på et eller annet nivå. Her legger vi OECDs definisjon til grunn, der utviklingsarbeid, anvendt forskning og grunnforskning utgjør de ulike nivåene i FoU-virksomhet. Det kan også reises spørsmål om ikke motsetningsforholdet mellom FoU-basert og en praksisorientert tilnærming langt på vei er en myte.

Forskjellene mellom sentrene er svært synlige for oss, med hensyn til størrelse og oppgaver så vel som kompetanseprofil. Ulikhetene springer ut fra historisk kontekst i opprettelse og utvikling av hvert senter, men henger også sammen med hvordan hvert enkelt senteres virksomhetsområde står i forhold til skolefag og grunnleggende ferdigheter. Oppdragsporteføljen inklusive tilleggsbevilgninger bidrar til ulikhetene, ikke minst ved at noen sentre er tungt inne i forskjellige satsninger, mens andre ikke deltar. Sentrene selv er svært opptatt av disse ulikhetene, og sentrenes forskjellighet gir åpenbare utfordringer i styringen fra Utdanningsdirektoratets side. Styringen av sentrene bidrar etter vårt syn til forskjellene, og samtidig synes styringen å tilpasse seg forskjellene i noen grad til tross for et felles mandat. Dette gir grunn til å stille spørsmål om sentrene mer ulike enn de behøver å være?

Sentrene synes å ha tilpasset seg det nye mandatet og brukergruppene langt vei, men de fleste av sentrene har kommet kort i arbeid rettet mot barnehagene. Sentrene er gjennomgående lite kjent i barnehagesektoren. I betydelig grad henger dette sammen med tidsfaktoren: det må nødvendigvis ta tid å utforme faglige ressurser tilpasset en ny sektor og å bli kjent der. Noen sentre synes å klare det, andre har foreløpig ikke kommet så langt, til dels på grunn av sentrenes fagprofil. På denne bakgrunnen må det kunne reises spørsmål om det er realistisk at alle sentrene skal ha en stor kontakflate med barnehagene, og om alle sentrenes virksomhet oppleves som tilstrekkelig relevant for denne målgruppen. I siste instans innebærer dette et spørsmål om barnehagene som brukere i det felles nye mandatet fullt ut er realistisk.

Sentrenes relasjoner til brukerne synes å reflektere et ideal om brukernærhet og direkte kontakt, men det er urealistisk å kombinere dette med et mål om å betjene flest mulig brukere. Sentrene har ingen problemer med å innse at hovedvekten må legges på å utvikle nettbaserte tjenester, og bruker også mye tid og ressurser på dette. Samtidig savner de klart en tettere kontakt med sektoren, blant annet ved å holde kurs, samlinger eller andre tiltak. Sentrene mener at disse nære relasjonene med sektoren er viktig også for å kunne lage gode nettbaserte ressurser. Spørsmålet om sentrene skal tilby kurs overfor skoler og lærere er et gjennomgående dilemma, og som også er forbundet med arbeidsdelingen mellom sentre og UH-sektoren. Dette problemet synes i stor grad å være uløst.

Denne evalueringen har ikke hatt som siktemål å foreta en faglig vurdering av sentrene. Tilbakemeldingene fra brukere, fra UH-sektor og egne observasjoner gir et klart inntrykk av at alle sentrenes virksomhet er preget av solid faglig kompetanse og relevans for sektoren. Nytteverdien for brukerne synes å være betydelig, og med et potensial for et enda bredere nedslagsfelt. Når sentrenes videre status skal utredes, mener vi at man bør vurdere å gjennomføres en evaluering av den faglige kvaliteten ved sentrenes virksomhet som også inkluderer en grundigere studie av nytteverdien for brukeren enn denne evalueringen har kunnet gi.

## Referanser

- Aghion, P. & Tirole, J. (1997). «Formal and Real Authority in Organizations.» *Journal of Political Economy*, 105(1), 1-29.
- Andersen, I. (1990). *Valg af organisations-sociologiske metoder: et kombinationsperspektiv*. København: Samfundslitteratur.
- Andersen, S. A. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eisenhardt, K. (1989a). "Agency Theory: an Assessment and Review." *The Academy of Management Review*, 14(1), 57-74.
- Eisenhardt, K. (1989b). "Building Theories from Case Study Research." *Journal of Management Review* (14(4), side: 532-550.
- Erkkilä, T. (2007). «Governance and accountability – a shift in conceptualisation.» I: *Public Affairs Quarterly*, 31(1): 1-38.
- Greve, A, S. Mørreaunet og N. Winger (2013). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 2.
- Greve, A. og M. Solheim (2010). Research on Children in ECEC Under Three in Norway. *International Journal of Early Childhood*. Vol. 42.
- Gulbrandsen, L. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: NOVA.
- Hellevik, O. (1993). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, D. I. (2010). *Evaluering av interkommunalt samarbeid etter kommunelovens § 27 – omfang, organisering og virkemåte*. <http://www.regjeringen.no/pages/16279954/rapport.pdf>
- Johnsen, Å (2007). *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kittananan, A. (2006). "Conceptualizing Governance: A Review." I: *Journal of Societal & Social Policy*, 5(3), pp. 1-19.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, S. (2011). "Kunsten å være rektor." I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.) *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (side 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lynggård, K. (2012). «Dokumentanalyse.» I: Brinkmann, S. og Tanggard, L. (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Kapittel 6, side: 153-170. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Melding til Stortinget nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2003): *Knowledge management: New challenges for educational research*. Paris: OECD.
- Opheim, V., C. Gjerustad og J. Sjaastad (2013): *Jakten på kvalitetsindikatorer: Sluttrapport fra prosjektet "Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen"*. Oslo: NIFU.
- Pollitt, C.; Talbot, C.; Caulfield, J. & Smullen, A. (2004). *Agencies. How governments do things through semi-autonomous organizations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Schedler, A. (1999). «Conceptualising accountability.» I: Schedler, A.; Diamond, L. & Plattner, M. F. (eds.) *The Self-Restraining State. Power and Accountability in New Democracies*. Side 13-28. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-08). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2012). «Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode.» I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Kapittel 1, side: 17-45. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2010): Oppdragsbrev for de nasjonale sentrene for 2010-2011.
- Utdanningsdirektoratet (2011): Oppdragsbrev for de nasjonale sentrene for 2012-2013.
- Utdanningsdirektoratet (2013): Oppdragsbrev for de nasjonale sentrene for 2014.
- Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2012*. Oslo: NIFU rapport 12/2012.
- Vibe, N. & E. Hovdhaugen (2013). *Spørsmål Skole-Norge våren 2013*. Oslo: NIFU rapport 25/2013.
- Vibe, N. & B. Lødding (2014). *Spørsmål Skole-Norge våren 2014*. Oslo: NIFU rapport 26/2014.
- Solberg, E. & K.K. Wendt (2013) *Det norske forsknings- og innovasjonssystemet – statistikk og indikatorer*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

## Tabelloversikt

Tabell 2.1: FoU-utgifter ved de nasjonale sentrene som mottok og svarte på FoU statistikkens spørreskjema i 2013 <sup>1</sup> .....	42
Tabell 2.2: Antall ansatte, samlet og etter kjønn, ved de nasjonale sentrene i 2013. Kvinneandel i prosent.....	44
Tabell 3.1: Eksempel på konkretisert oppgave og resultater på to nivåer i oppdragsbrev (fellesdel) til de nasjonale sentrene.....	49
Tabell 4.1: Oversikt over samarbeid mellom nasjonale sentre og vertsinstitusjon. ....	57
Tabell 4.2: De nasjonale sentrenes fordeling av innsats mellom målgruppene.....	63
Tabell 5.1: (tabell 8.1 i Vibe & Lødding 2014): Andel av skoler og skoleeiere som har hatt kontakt med hvert enkelt av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste skoleårene. Beregnet antall brukere.....	76
Tabell 5.2: (tabell 8.12 i Vibe & Lødding 2014): Hvor ofte bruker skolene nettstedene til de åtte nasjonale sentrene? .....	77
Tabell 5.3: Andel av barnehager som har hatt ulik form for kontakt, samt andel barnehager som ikke har hatt kontakt eller hørt om hvert enkelt av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene. N=457.....	87
Tabell 5.4: Barnehagenes formål med kontakt med hvert enkelt av de nasjonale sentrene. Andeler. N=457.....	88
Tabell 5.5: Andeler barnehager som har hatt kontakt med eller brukt ressurser/tilbud fra hvert av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene etter barnehagens geografiske beliggenhet (fire landsdeler). Andel. N=457.....	92
Tabell 6.1 Antall og andeler av respondentene som bekreftet at de hadde faglig ansvar for hvert av de ulike studiene knyttet til lærerutdanning, flere svar var mulig.....	103
Tabell 6.2 Antall og andeler som spesifiserte ulike fag/kompetanseområder blant respondenter som markerte at de hadde ansvar for videreutdanning av lærere, flere svar var mulig.....	103
Tabell 6.3 Antall og andeler av respondentene som bekreftet å ha hatt kontakt med hvert av de nasjonale sentrene, flere svar var mulig.....	104

## Figuroversikt

Figur 1.1: Geografisk oversikt over de åtte nasjonale sentre i evalueringen. (Kart: Statens kartverk).....	14
Figur 1.2: Forenklet styringsmodell over grunnopplæringen vs. UH-sektoren.....	17
Figur 1.3: Oversikt over hoveddeler av evalueringen samt elementer som inngår i hver av delene. ...	18
Figur 2.1: Nettside for Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) .....	29
Figur 2.2: Nettside for Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen .....	31
Figur 2.3: Nettside for Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen .....	33
Figur 2.4: Nettside for Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning .....	35
Figur 2.5: Nettside for Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen .....	36
Figur 2.6: Nettside for Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen .....	38
Figur 2.7: Nettside for Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa .....	40
Figur 2.8: Nettside for Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa .....	41
Figur 2.9: Personale ved de nasjonale sentrene i 2013. Øvrig fast vitenskapelig personale omfatter universitets- og høyskolelektorer, samt faglige ledere (institutt- eller senterleder).....	43
Figur 5.1: Andel av barnehager som har hatt kontakt med hvert enkelt av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene. N=457. ....	86
Figur 5.2: Grad av tilfredshet blant barnehager som har hatt kontakt med hvert enkelt av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene. N=11-91.....	89
Figur 5.3: Andeler som har brukt eller hørt om ulike ressurser, tilbud og materiell rettet mot barnehagene. N=457.....	90
Figur 5.4: Kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene eller brukt ressurser/tilbud i løpet av de to siste årene etter barnehagens størrelse. Andel. N=457.....	91
Figur 5.5: Kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene eller brukt ressurser/tilbud i løpet av de to siste årene etter barnehagens eieform. Andel. N=457.....	92
Figur 5.6: Barnehagens arbeid med temaområder i rammeplanen for barnehagen. Andel. N=452-455.....	94
Figur 5.7: Barnehagens arbeid med fagområder i rammeplanen for barnehagen. Andel. N=452-455.....	94
Figur 5.8: Andeler som har hatt eller ikke har hatt kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene blant barnehager som oppgir å arbeide 'ganske mye' med ulike temaområder i rammeplanen for barnehagen. Andeler. N=452-455. ....	95
Figur 5.9: Andeler som har hatt eller ikke har hatt kontakt med minst ett av de nasjonale sentrene i løpet av de to siste årene blant barnehager som oppgir å arbeide 'ganske mye' med ulike fagområder i rammeplanen for barnehagen. Andeler. N=452-455. ....	95
Figur 6.1: Senterets/senternes lokalisering i eller utenfor respondentens egen institusjon. Absolutte tall. ....	105
Figur 7.1: Illustrasjon av forholdet mellom ulike aktører i styringen av de nasjonale senterne i opplæringen.....	125



Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)