

Nasjonale prøver på mellomtrinnet

Lærernes elevforberedelser
i et accountability-perspektiv

Helene Nes



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2013

Nasjonale prøver på mellomtrinnet

En masteroppgave om den ansvarliggjorte lærers handlingsrom og profesjonelle yrkesutøvelse under arbeid med nasjonale prøver.

© Helene Nes

2013

Nasjonale prøver på mellomtrinnet

Helene Nes

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<p><u>TITTEL:</u></p> <p>NASJONALE PRØVER PÅ MELLOMTRINNET</p> <p>Lærernes elevforberedelser i et accountability-perspektiv</p>	
<p><u>AV:</u></p> <p>Helene NES</p>	
<p><u>EKSAMEN:</u></p> <p>Master i pedagogikk, allmenn studieretning</p>	<p><u>SEMESTER:</u> Vår 2013</p>
<p><u>STIKKORD:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Lærerforskning	

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hvordan de nasjonale prøvene brukes i skolen, nærmere sagt hvordan lærerne arbeider under forberedelsene av sine elever i forkant av prøvene. Det overordnede temaet er *accountability*, eller *ansvarliggjøring*, og lærernes arbeid med de nasjonale prøvene brukes som et case for å undersøke hvordan *accountability* påvirker norske læreres arbeid. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan har en ansvarliggjøring av norske lærere påvirket deres handlingsrom og profesjonelle yrkesutøvelse?

Problemstillingen undersøker ikke en endring. Den forutsetter at norske lærere i dag er mer ansvarliggjorte enn tidligere, og den skal derfor undersøke hvilket handlingsrom og hvilken profesjonell yrkesidentitet dagens ansvarliggjorte lærere har. Handlingsrom dreier seg her om hvilken frihet eller mulighet lærerne har til å gjøre jobben sin slik de selv ønsker og mener er rett. Kort fortalt: Har de rom til å undervise i tråd med sin profesjonelle yrkesidentitet? Forskningsspørsmålene som har blitt benyttet for å undersøke dette har vært ”hvordan forbereder lærere på mellomtrinnet sine elever til de nasjonale prøvene?” og ”hvilke begrunnelser ligger til grunn for de forberedelsene lærerne gjør?”.

De teoretiske perspektivene som benyttes i oppgaven fokuserer på de tre sentrale begrepene i problemstillingen, nemlig *accountability*, eller *ansvarliggjøring*, lærernes *handlingsrom* og deres *profesjonelle yrkesutøvelse* og *yrkesidentitet*. *Accountability*-begrepet blir grundig avklart og drøftet inngående, og det blir satt i en norsk kontekst hvor det fokuseres på ansvarliggjøring av norske lærere gjennom desentralisering. Videre presenteres noen perspektiver på hvordan læreren kan ses og beskrives, og forskning gjort på læreres profesjonalitet, eller profesjonelle yrkesidentitet, vil her være sentralt. Videre blir autonomi introdusert som en viktig del av lærernes profesjonelle yrkesidentitet. Denne autonomien knyttes til lærernes handlingsrom.

Datainnsamlingen til denne masteroppgaven har blitt utført i samarbeid med Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i forbindelse med en større evaluering av nasjonale prøver som system. Arbeidet med undersøkelsen startet i april 2012 med utforming av spørreskjema til en større survey på lærernivå. Prosjektgruppa møttes jevnlig under dette arbeidet fram til spørreskjemaet ble pilotert på fire lærere i juni 2012.

Noen av deltagerkolene ble rekruttert våren 2012, men det største rekrutteringsarbeidet foregikk i perioden august-oktober 2012. Innsamlingen av kvalitative data ble gjort via skolebesøk i løpet av oktober og november samme år. Analysearbeidet i denne oppgaven har blitt gjennomført uavhengig av NIFU, da NIFUs evaluering berørte flere nivåer og andre problemstillinger.

I denne oppgaven er kun data samlet inn på lærernivå blitt behandlet. Disse dataene inkluderer: En større survey besvart av 211 lærere på mellomtrinnet, intervju av fire lærere på mellomtrinnet samt fire observasjoner av to ulike gjennomføringer av nasjonale prøver på 5.trinn. Alt datamateriale ble samlet inn i løpet av høsten 2012. Analysen bygger med andre ord på en metodisk triangulering. Kvalitative og kvantitative data ble analysert parallelt, og en hermeneutisk innfallsvinkel ble benyttet. Gjennom hele analysearbeidet ble fokuset flyttet mellom enkeltfunn og det totale datamaterialet, altså helhet og del, og mellom min forforståelse (det jeg ønsket å finne) og en forståelse (det jeg fant). Denne arbeidsmåten har ført til et tematisk oppbygd analysekapittel hvor kvalitative og kvantitative data blir presentert parallelt.

Hovedfunnene for oppgaven er *tid*, *elevener som gruer seg* og *å øve på prøve*. Hovedfunnet som omhandler tid har to dimensjoner. Den ene dimensjonen handler om hvor mye tid lærerne bruker på forberedelser av elever til de nasjonale prøvene. Den andre dimensjonen handler om tid i forhold til prøvenes lengde. Mange av lærerne opplever at 90 minutter er en litt for lang prøvetid for en 5. klassing. Dette gjelder noen av informantene spesielt. Når det gjelder elever som gruer seg, er dette et funn som bygger på en tendens fra lærersurveyen som viser at mange av lærerne opplever at noen elever gruer seg til de nasjonale prøvene. Det siste hovedfunnet, å øve på prøve, bygger også på en kvantitativ tendens som forteller at mesteparten av lærerne gjennomfører én eller flere prøver ”på liksom” som en forberedelse til de nasjonale prøvene. Begge disse kvantitative tendensene utdypes gjennom tolkning av de kvalitative dataene.

Videre oppsummeres disse tre hovedfunnene til to sentrale temaer: *Opplevelse av autonomi* og *trygghet*. Det ser ut til at lærerne generelt sett opplever stor grad av autonomi under arbeidet med forberedelsene mot de nasjonale prøvene. De bestemmer selv hvor mye tid de skal bruke på forberedelsene, og begrunnelsene for de prioriteringene lærerne gjør ser ut til å handle om hva elevene trenger. Og ifølge lærerne trenger elevene trygghet. Lærernes fokus på trygghet viser at elevenes velvære prioriteres foran gode resultater på prøvene. Trygghet ser

også ut til å være noe som mange av lærerne mener er forutsettende for at elevene skal klare å prestere sitt beste under prøvene. I underkant av halvparten av lærerne opplever at nasjonale prøver er et godt arbeidsverktøy.

Det ser ut til at lærere på mellomtrinnet i dag har rom til å handle i tråd med sin profesjonelle yrkesidentitet under arbeidet med de nasjonale prøvene. Videre er det lite som tyder på at lærerne føler seg ansvarliggjorte i form av at de må ”produsere” gode resultater på de nasjonale prøvene. Lærernes prioriteringer er elevsentrerte, og i underkant av halvparten av lærerne opplever at de nasjonale prøvene fungerer som et godt arbeidsverktøy. Likevel, det er ikke slik at lærerne ikke bryr seg om hvordan elevene deres presterer på prøvene. For lærerne er nasjonale prøver en del av en større vurdering bestående av blant annet kartleggingsprøver. Dette innebærer en holdning om at de nasjonale prøvene bidrar med pålitelige resultater, men at disse må ses i et større perspektiv. Denne holdningen kan være en av hovedgrunnene til at lærernes profesjonelle yrkesidentitet ikke blir særlig påvirket av dårlige resultater på de nasjonale prøvene. For lærere i Norge har dårlige resultater heller ingen konsekvenser fra statlig hold. Dette bidrar til en mildere form for ansvarliggjøring, noe som muligens igjen bidrar til en opprettholdelse av lærernes handlingsrom og profesjonelle yrkesidentitet.

Forord

Våren 2012 startet Nordisk institutt for studier av innovasjon, utdanning og forskning (NIFU) sin evaluering av nasjonale prøver som system. Evaluering ble gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og NIFUs rapport fra evalueringen ble utgitt i mai 2013.

Gjennom et kurs i anvendt metode våren 2012 møtte jeg Elisabeth Hovdhaugen, forsker 2 ved NIFU. I løpet av kurset fortalte jeg henne at jeg ønsket å skrive om bruk av nasjonale prøver i skolen i min masteroppgave. På dette tidspunktet var arbeidsgruppen fra NIFU i oppstartsfasen av sitt prosjekt, og jeg ble derfor invitert til å skrive min masteroppgave i samarbeid med deres prosjekt. Dette sa jeg selvfølgelig ja til, og det har jeg aldri angret på. Erfaringene fra NIFUs prosjekt har vært uvurderlige, og disse erfaringene hadde jeg ikke fått om det ikke hadde vært for noen sentrale personer:

Jeg vil derfor gjerne takke Idunn Seland, Elisabeth Hovdhaugen og Nils Vibe fra NIFU. Samarbeidet med dere har vært utrolig lærerikt, og dere har gitt meg en innsikt i forskningsarbeid som jeg aldri ville ha vært foruten. En ekstra takk rettes til Idunn. Du som prosjektets leder inkluderte meg som uerfaren student hele veien, og du ga meg mye lærdom om arbeid med kvalitativ forskning.

Jeg vil også takke mine veiledere, Berit Karseth og Elisabeth Hovdhaugen. Takk til Berit som hele veien har lyttet på det jeg har å si, og som har tatt meg på alvor. Takk for at du har vært ærlig og saklig, og for at du har sagt ifra når jeg har rotet meg bort i den teoretiske verdenen, og ikke minst for at du har veiledet meg tilbake til det rette spor. Takk til Elisabeth som inviterte meg til prosjektet. Takk for at du har stilt krav til meg hele veien, og for at du har vært tilstede for meg hele veien, takk for ditt engasjement og din interesse, og takk for at du har motivert meg til å gjøre mitt beste helt til siste slutt.

Oslo, 25.mai 2013

Helene Nes

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Kort om nasjonale prøver.....	1
1.2	Nasjonale prøver som samfunnsdebatt.....	2
1.3	Accountability-perspektivet.....	3
1.4	Problemstilling og avgrensninger.....	4
1.4.1	Problemstillingen.....	5
1.4.2	Forskningsspørsmålene.....	5
1.5	Samarbeid med NIFU.....	7
1.6	Oppsett av oppgaven videre.....	8
2	Bakgrunn.....	10
2.1	Bakteppet for nasjonale prøver.....	10
2.1.1	Europeiske trender.....	10
2.1.2	Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem – NKVS.....	11
2.1.3	Innføring av Kunnskapsløftet som styringsreform.....	13
2.2	Om nasjonale prøver.....	14
2.3	Lærernes stemme: Utdanningsforbundet.....	16
2.4	Nasjonale prøver i dag.....	18
3	Teori.....	19
3.1	Accountability.....	19
3.1.1	En begrepsavklaring.....	20
3.1.2	Accountability i Norge.....	21
3.1.3	Performativity.....	23
3.1.4	Performativity, et gjeldende begrep?.....	23
3.1.5	Accountability-perspektivet.....	24
3.2	Læreren.....	26
3.2.1	Lærerprofesjonen.....	26
3.2.2	Hvordan beskrive læreren?.....	27
3.2.3	Autonomi.....	28
3.3	Forskningsfeltet.....	30
3.3.1	Forskning på læreren.....	30
3.3.2	Evaluering av Kunnskapsløftet.....	32

3.3.3	Oppgavens plassering i forskningskonteksten	33
4	Metode.....	35
4.1	Datainnsamlingen på lærernivå	35
4.1.1	Innsamling av kvantitative data.....	35
4.1.2	Innsamling av kvalitative data.....	36
4.2	Datagrunnlaget	38
4.2.1	Det kvantitative datagrunnlaget	38
4.2.2	Det kvalitative datagrunnlaget	40
4.3	Spørreskjema, intervjuguide og observasjon	41
4.3.1	Spørreskjemaet	42
4.3.2	Intervjuguiden	43
4.3.3	Observasjonsskjemaet	44
4.4	De metodiske valgene	44
4.4.1	Analysearbeidet.....	45
4.4.2	Validitet og reliabilitet	46
4.4.3	Metodekombinasjonen	47
4.4.4	Noen etiske refleksjoner.....	50
5	Analyse.....	52
5.1	Tid	52
5.1.1	Forberedelsestid – den autonome læreren.....	53
5.1.2	Den lange tiden – prøvenes lengde	55
5.2	Elever som gruer seg	57
5.3	Å øve til prøve.....	60
5.3.1	Det pedagogiske aspektet.....	60
5.3.2	Det tekniske aspektet.....	62
5.3.3	Andre forberedelser.....	63
5.4	Oppsummering av hovedfunn	65
5.4.1	De autonome lærerne	65
5.4.2	Trygghet hos elevene	66
5.4.3	Hva syns lærerne på mellomtrinnet om nasjonale prøver?	67
6	Drøfting.....	69
6.1	Den styrte, frie læreren?	70
6.1.1	Den opplevde autonomien.....	70

6.1.2	Nasjonale prøver – ja eller nei?.....	70
6.1.3	Nasjonale prøver og lærernes profesjonelle yrkesidentitet	72
6.1.4	Trygghet som pedagogikk – elevene i sentrum.....	73
6.1.5	Lærernes handlingsrom	74
6.1.6	Teaching to the test?.....	75
6.1.7	Nasjonale prøver – et arbeidsverktøy eller et kontrollverktøy?	77
6.2	Nasjonale prøver og skolen som organisasjon	79
6.2.1	Dårlig resultat – hva nå?.....	79
6.2.2	Skolens påvirkningskraft.....	81
6.3	Ansvarliggjort, men i hvilken grad?.....	81
6.3.1	High stakes, low stakes, no stakes?.....	82
6.3.2	Performativity.....	83
6.4	Nasjonale prøver som samfunnsdebatt.....	83
6.4.1	Drilling	84
6.4.2	Utdanningsforbundets standpunkt.....	84
6.4.3	Lærernes stemme.....	86
7	Avslutning	88
7.1.1	Oppsummering	88
7.1.2	Problemstillingen	88
7.1.3	Funnenes overførbarhet.....	89
7.1.4	Videre forskning.....	90
	Litteraturliste	92
	Vedlegg	96

Tabell 1: Landsdel.....	39
Tabell 2: Jeg avgjør selv hvor mye tid som skal brukes på forberedelser til nasjonale prøver.	53
Tabell 3: Jeg avgjør selv hvor mye tid som skal brukes på forberedelser til nasjonale prøver/Jeg syns at jeg bruker for mye tid på forberedelsene.....	53
Tabell 4: Forberedelsene til nasjonale prøver er jevnt fordelt gjennom hele skoleåret.	54
Tabell 5: Forberedelsene til de nasjonale prøvene er konsentrert om tiden før prøvene.	55
Tabell 6: ... noen elever opplever at prøven er for vanskelig/... noen elever gruer seg veldig til prøven	57
Tabell 7: Andel lærere som har gjennomført nasjonale prøver ”på liksom”:	60
Tabell 8: I forberedelsene til nasjonale prøver forsøker jeg å bruke omtrent like mye tid på alle elever:	64
Tabell 9: Som en oppsummering ber vi deg om å gi oss din generelle vurdering av nasjonale prøver. Ta stilling til utsagnet "Nasjonale prøver er et godt redskap for meg i arbeidet mitt":	67

1 Innledning

Denne oppgaven skal undersøke hvordan de nasjonale prøvene brukes i skolen, rettere sagt hvordan *lærerne* arbeider under *forberedelsene* av sine elever i forkant av prøvene. Det overordnede temaet er accountability, eller ansvarliggjøring, og lærernes arbeid med de nasjonale prøvene skal brukes som et case for å undersøke hvordan accountability påvirker norske læreres arbeid. Dette innledningskapitlet starter med en kort introduksjon av de nasjonale prøvene. Videre presenteres aktualiteten av prøvene gjennom et fokus på samfunnsdebatten som har eksistert helt siden prøvenes innføring i 2004. Deretter følger en kortfattet forklaring av *accountability*-begrepet. Avslutningsvis i dette kapitlet presenteres problemstillingen og dens mål og avgrensninger, samt forskningsspørsmålene som skal undersøkes i forbindelse med besvarelsen av problemstillingen. Deretter presenteres det videre oppsettet for denne oppgaven.

1.1 Kort om nasjonale prøver

Bakgrunnen for innføringen av de nasjonale prøvene bygger på en diskusjon som startet allerede på 1990-tallet (Utdanningsdirektoratet, 2010). Utgangspunktet for diskusjonen var et behov for et nasjonalt system for kvalitetsvurdering, og i 2002-2003 vedtok Stortinget at det skulle etableres et *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem*, videre omtalt som NKVS. De nasjonale prøvene skulle inngå som ett element i dette systemet. De første gjennomføringene av prøvene ble gjort våren 2004 og våren 2005, men prøvene ble deretter midlertidig fjernet fra kvalitetsvurderingssystemet grunnet mye kritikk fra aktører innenfor skolen og det faglige miljøet (Langfeldt, 2008). Prøvene ble utviklet og deretter gjeninnført høsten 2007, og de har blitt gjennomført årlig siden den tid (Utdanningsdirektoratet, 2010). Nasjonale prøver blir gjennomført hver høst på 5., 8. og 9. trinn. Prøvenes hensikt er å måle elevenes *grunnleggende ferdigheter*, og det gjennomføres hvert år prøver som skal kartlegge elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk på de aktuelle trinnene (ibid).

Rammeverket for prøvene sier at prøvene ikke trenger noen særlige forberedelser.

Veiledningsheftet som er utarbeidet for lærere som skal gjennomføre nasjonale prøver argumenterer derimot for viktigheten av å forberede elevene på prøveformen og forklare

elevene hvorfor slike prøver gjennomføres (Utdanningsdirektoratet, 2012d). Det eksisterer ingen øvre eller nedre grense tidsmessig på hvor mye arbeid den enkelte lærer kan bruke på å forberede sine elever til de nasjonale prøvene. Denne oppgaven vil forsøke å kartlegge hvor mye fokus forberedelsene til disse prøvene får i skolehverdagen på mellomtrinnet, og da først og fremst på 5. trinn.

1.2 Nasjonale prøver som samfunnsdebatt

Nasjonale prøver har helt siden prøvegjennomføringen i 2004/2005 vært gjenstand for samfunnsdebatt. I media er fokuset som regel størst under gjennomføringen av prøvene på høsten. Nyhetene omhandler blant annet rangeringen av kommuner hvor resultatene fra de nasjonale prøvene blir benyttet for å skille de ”beste” skolekommunene fra de ”dårligste” (se f.eks. Dagbladet, 2012). Eyvind Elstad (2009a) skriver om medias nesten umiddelbare interesse for resultatene etter den første gjennomføringen av de nasjonale prøvene, og utarbeidelsen av skolerangeringer ut ifra resultatene fra disse prøvene er i dag et vanlig syn i mange av Norges nasjonale og lokale aviser. Hovedfokus ligger som oftest på de skolene som er kategorisert som de ”beste” og ”verste” (ibid). OECD¹s rapport ”Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Norway” (2011) peker på risikoen for at en resultatrangering først og fremst ment som et arbeidsverktøy for skoleeiere og skoleledere vil, gjennom offentliggjøring, bli en slags merkelapp for enkeltskolers kvalitet. Medias fokus på skolenes resultater kan videre føre til at lærere bruker for mye tid på arbeidet med de nasjonale prøvene, i frykt for å gjøre det dårlig på den nasjonale rangeringen (ibid).

I august 2011 ble boken “Kunnskapsbløffen” gitt ut på Forlaget Manifest. Forfatteren av boken var Magnus Engen Marsdal. Boken presenterte en kraftig kritikk mot den norske skoles bruk av nasjonale prøver. Marsdal skriver om skoler som har et overdrevent fokus på prøvene, om lærere og rektorer som ikke klarer å jobbe under resultatpresset skolene nå opplever, og om hvordan alle de involverte ”lider i stillhet” (Marsdal, 2012). Boken fikk mye oppmerksomhet da den ble utgitt. Diskusjonen om prøvenes hensikt og nødvendighet blusset

¹ Organisation for Economic Co-operation and Development

igjen opp, seks år etter den første gjennomføringen av de nasjonale prøvene, og debatten om bruk av prøvene er fortsatt aktuell i dag.

Undersøkelser utført på oppdrag fra Utdanningsforbundet viser at lærere og skoleledere opplever press fra media og skoleeiere til å ”drille” elever mot de nasjonale prøvene (2011a). Derfor argumenterer Utdanningsforbundet blant annet for at prøvene kun skal bli gjennomført på et representativt utvalg. Da opprettholdes prøvenes hensikt, og man hindrer en undergraving av lærernes faglige skjønn. Det understrekes at testresultater ikke er eneste indikasjon på kvalitet (Utdanningsforbundet, 2011b), og forbundet støtter seg på den nevnte OECD-rapporten når de argumenterer for endring av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (ibid).

Rolf V. Olsen og Guri Skedsmo (2012) peker også på svakheten av dagens kvalitetsvurderingssystem. De skriver at det er forholdsvis lett å peke på hvilke kvaliteter en skole skal inneholde, men at det derimot er vanskeligere å konstruere en konkret definisjon av disse kvalitetene. I dag er det mange sider av skolen som ikke blir kvalitetssikret (ibid). Det til tider store samfunnsfokuset på de nasjonale prøvene og andre tilgjengelige kvalitetsindikatorer gir dermed en begrenset innsikt i, og muligens også et feilaktig bilde av, kvaliteten på dagens skoler. Likevel er det interessant hvorvidt samfunnets til tider store interesse for de nasjonale prøvene påvirker læreres undervisningspraksis, for eksempel i form av intensivert forberedelsestid i forkant av prøvene.

1.3 Accountability-perspektivet

Oppgaven har et gjennomgående accountability-perspektiv. Det vil i kapittel 3 bli redegjort for kompleksiteten i accountability-begrepet. I dette delkapitlet blir det kun relevant å klargjøre at *ansvarliggjøring*, som den nærmeste og mest brukte oversettelsen i en norsk sammenheng (se bl.a. Elstad, 2009b; Tønnesen, 2011), vil være den gjeldende oversettelsen også i denne oppgaven.

I den norske grunnskole dreier accountability seg først og fremst om en desentralisering av skolesystemet som først ble introdusert i Stortingsmelding nr.30 ”Kultur for læring” (Kunnskapsdepartementet, 2004), og innført som en del av Kunnskapsløftet i 2006 (Møller,

Prøitz, Rye, & Aasen, 2013). Desentraliseringen skulle føre med seg en lokal handlingsfrihet for den enkelte skole, men denne friheten brakte også med seg et ansvar. Lærerne, som en del av skolen, ble gjennom desentraliseringen av skolesystemet ansvarlige for skolens resultater og måloppnåelse. De ble ansvarliggjorte. Med nasjonale prøver som case skal denne oppgaven undersøke hvordan denne ansvarliggjøringen har påvirket lærernes handlingsrom og profesjonelle yrkesutøvelse.

Oppgaven undersøker også hvorvidt de nasjonale prøvene har medført seg en følelse av *performativity* hos lærerne. Performativity er et etablert begrep i den engelske skoleforskningen, og begrepet handler blant annet om hvordan lærere endrer sin undervisningspraksis på grunnlag av statlige mål og krav (Ball, 2003). Innenfor et performativity-system brukes blant annet offentliggjøring og kontroll som pressmiddel for at resultatene som produseres skal holde mål eller bedres (ibid). Nasjonale prøver er den delen av NKVS som får mest samfunnsfokus gjennom blant annet offentliggjøring av resultater. Spørsmålet som senere skal drøftes er om lærere, som blir ansvarliggjorte gjennom blant annet de nasjonale prøvene, opplever en form for performativity.

1.4 Problemstilling og avgrensninger

Problemstillingen som skal behandles i denne oppgaven har sitt utspring i en interesse for hvordan *lærerne* i den norske skole forholder seg til ansvarliggjøring, og videre hvorvidt denne ansvarliggjøringen påvirker deres yrkesidentitet. Målsetningen med oppgaven er å være et bidrag til forskningen som gjøres på lærere. Problemstillingen for arbeidet har vært:

Hvordan har en ansvarliggjøring av norske lærere påvirket deres handlingsrom og profesjonelle yrkesutøvelse?

For å besvare denne problemstillingen har nasjonale prøver på mellomtrinnet blitt valgt som case, og følgende forskningsspørsmål har blitt undersøkt:

Hvordan forbereder lærere på mellomtrinnet sine elever til de nasjonale prøvene?

Hvilke begrunnelser ligger til grunn for de forberedelsene lærerne gjør?

1.4.1 Problemstillingen

Problemstillingen inneholder tre sentrale begreper: *Ansvarliggjøring*, *handlingsrom* og *profesjonell yrkesidentitet*. Ansvarliggjøring har allerede blitt introdusert, og begrepet skal defineres mer inngående og drøftes nærmere i kapittel 3. Lærernes handlingsrom handler om lærernes handlingsfrihet, og om hvilke muligheter de har til å legge opp undervisningen slik de selv ønsker. Autonomi vil være et sentralt begrep når lærernes handlingsrom senere skal drøftes. Lærernes profesjonelle yrkesidentitet handler i denne sammenhengen om lærernes kunnskaper og verdier, om den pedagogikken som ligger til grunn for deres arbeid. Deres profesjonelle yrkesidentitet forteller hva som er viktig for den enkelte lærer.

Problemstillingen er ikke ute etter å undersøke en endring. Målet er å se på hvilket handlingsrom lærerne har i dag. Spørsmålet som blir stilt er hvorvidt en ansvarliggjøring begrenser eller utvikler dette handlingsrommet, og videre om denne ansvarliggjøringen strider imot eller stemmer overens med deres profesjonelle yrkesidentitet.

1.4.2 Forskningsspørsmålene

Nasjonale prøver er altså det som skal undersøkes for å besvare problemstillingen. Ansvarliggjøring av lærere i Norge omhandler riktignok mer enn de nasjonale prøvene. Hvordan lærere på mellomtrinnet forbereder sine elever til prøvene, og ikke minst hvilke begrunnelser de har for dette arbeidet, skal senere bli sett i sammenheng med annen forskning gjort på *accountability*, profesjonell yrkesidentitet og handlingsrom. Målet er å danne et bilde av hvordan en ansvarliggjøring påvirker lærer i Norge i dag. Videre følger nå en avklaring av akkurat hva forskningsspørsmålene skal undersøke.

Ordet *forberedelser* innebærer det arbeidet lærerne gjør sammen med elevene som er direkte linket til de nasjonale prøvene. Undersøkelsen som har blitt gjennomført viser for eksempel at flere lærere jobber kontinuerlig med kompetansemålene i læreplanen, og at nasjonale prøver videre blir brukt som en måling av det generelle arbeidet. Sett i lys av det første forskningsspørsmålet tolkes dette som at disse lærerne ikke gjør noen *spesielle* forberedelser til de nasjonale prøvene. Forberedelsesarbeid til de nasjonale prøvene innebærer aktiviteter som er direkte knyttet til prøvene. Disse aktivitetene har som mål å forberede elevene på oppgavene de møter på prøvene, men også å forberede elevene på selve prøvesituasjonen. Forberedelsene kan starte allerede i starten av 4. klasse, men de kan også starte uken før

prøvene skal gjennomføres. Uansett start strekker forberedelsestiden seg helt fram til den aktuelle prøven begynner. Det vil si at det som blir sagt rett før oppstarten av prøven, for eksempel ved opplesning av regler for prøven eller ved utdeling av brukernavn og passord, også telles som forberedelse av elevene. Forberedelsestiden avsluttes i det øyeblikket elevene starter på selve prøven.

Forberedelsene lærerne gjør, og begrunnelsene de har for disse forberedelsene, kan si noe om viktigheten av prøvene. Mye forberedelser kan være en indikasjon på at de nasjonale prøvene er et viktig kartleggingsverktøy, og at det er viktig for læreren at elevene skal gjøre det bra på akkurat denne prøven. Forberedelsestid kan på den andre siden være en indikasjon på press. Det kan være en mulighet for at lærere opplever seg presset til å produsere gode resultater på prøvene, enten dette presset kommer fra media eller ledelsen. Forberedelser handler altså i stor grad om autonomi, om lærernes følelse av autonomi under arbeidet med de nasjonale prøvene. Dette vil videre si noe om hvilket handlingsrom lærerne har. Stort press kan antas å begrense deres handlingsrom. Hvordan den enkelte lærer forbereder sine elever til de nasjonale prøvene kan også gi en indikasjon på hvordan prøvene fungerer i praksis.

Lærere på mellomtrinnet dreier seg i denne sammenhengen om de lærerne som har erfaring fra minst én gjennomføring av nasjonale prøver på 5. trinn i løpet av de tre siste skoleårene. Analysearbeidet gjort i forbindelse med undersøkelsen viste at lærere på ungdomstrinnet og lærere på mellomtrinnet hadde gjennomgående ulike svar og betraktninger om nasjonale prøver, og lærerne på mellomtrinnet hadde generelt sterkere meninger enn lærerne på ungdomstrinnet (Seland, Vibe, & Hovdhaugen, 2013b). De ble av den grunn en mer interessant gruppe å forske på. Nasjonale prøver virket rett og slett som noe som engasjerte lærerne på mellomtrinnet. Når begrensninger ble nødvendig, ble disse lærerne da et naturlig valg.

Lærernes *begrunnelser* for hvilke forberedelser de velger å gjøre i forkant av de nasjonale prøvene vil være sentrale under besvarelsen av problemstillingen. Begrunnelsene lærerne har gitt har bidratt til en bedre innsikt i deres pedagogiske verdier, noe som videre har bydd på en bedre forståelse av deres profesjonelle yrkesidentitet.

Avslutningsvis blir det viktig å påpeke en begrensning forskningsspørsmålene setter. Denne begrensningen handler om fritak av elever i forbindelse med gjennomføringen av prøvene. Fritaksreglene fra Utdanningsdirektoratet gir mye rom for tolkning når enkeltelever skal fritas

fra de nasjonale prøvene, og dette er noe som, i følge undersøkelsen, forvirrer lærerne en del. Elever med rett til særskilt opplæring i norsk og elever med rett til spesialundervisning *kan* fritas fra prøven. Utdanningsdirektoratet mener likevel at de elevene som vil ha et *faglig utbytte* av prøven, til tross for sine tiltak, skal gjennomføre prøven på lik linje med de andre elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Disse elevene vil dessverre, til tross for det faglige utbyttet de selv får ved å gjennomføre prøven, trekke ned skolens snitt. Det vil si at en skole som lar *samtlig*e elever gjennomføre prøven sannsynligvis vil skåre betraktelig lavere enn en skole som fritar sine svakeste elever. En ”taper-kommune” kan med andre ord være en inkluderende kommune som blir feilaktig fremstilt i media. Det er skoleleder som har hovedansvar for påmelding og fritak av elever. Noen ganger blir lærerne inkludert i dette arbeidet, men det er opp til den enkelte skoleleder å avgjøre om han/hun ønsker å gjøre dette. Sett slik blir ikke fritak noe som angår lærerne som gruppe, og det vil derfor ikke bli inkludert som et tema i denne oppgaven, til tross for at dette i virkeligheten sannsynligvis er noe som påvirker deres arbeid med prøvene.

1.5 Samarbeid med NIFU

Datainnsamlingen til denne oppgaven har blitt gjort i samarbeid med NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Arbeidsgruppen fra NIFU bestod av prosjektleder Idunn Seland, forskerne Elisabeth Hovdhaugen og Nils Vibe, samt meg selv, masterstudent fra Universitet i Oslo. Undersøkelsen ble kalt ”Evaluering av nasjonale prøver som system” og tok for seg alle nivåer innenfor dette systemet. Det ble utført intervjuer i Utdanningsdirektoratet, spøringer på skoleeier- og skoleledernivå, intervju på skoleledernivå, intervju og observasjoner, samt egen survey på lærernivå (5. og 8. trinn), intervju av elever (8. trinn) og intervju av foresatte (5. og 8. trinn). I denne oppgaven har kun data samlet inn på lærernivå blitt analysert.

1.6 Oppsett av oppgaven videre

Neste kapittel, kapittel 2, er en redegjørelse av nasjonale prøvers framvekst i det norske utdanningssystemet. Hensikten med kapitlet er å plassere nasjonale prøver i en utdanningskontekst, samt avklare hvilke funksjoner prøvene skal ha. Kapitlet inneholder også en konkret framstilling av hva de nasjonale prøvene faktisk er, og en redegjørelse av samfunnets interesse for prøvene.

Deretter, i kapittel 3, presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for forskningsarbeidet. *Accountability* er det overordnede temaet. I dette kapitlet defineres og avklares *accountability*-begrepet, og begrepet plasseres videre i en norsk sammenheng. Videre introduseres begrepet *performativity* som en mulig konsekvens av styring gjennom *accountability*. I del to av teorikapitlet flyttes fokuset nedover til lærerne som de ansvarliggjorte. Det fokuseres her på lærere som profesjonelle og autonome yrkesutøvere. Avslutningsvis gjøres det et lite review av forskningsprosjektene og teoriene kapittel 3 er bygget på, og oppgaven gis en plass i forskningskonteksten.

Forskningsarbeidet som oppgaven bygger på blir presentert i kapittel 4 og 5. Kapittel 4, metodekapitlet, starter med en beskrivelse av NIFUs prosjekt og min rolle i dette. Det redegjøres deretter for innsamlingen av datamaterialet. Videre presenteres og vurderes datamaterialet, og en teoretisk tilnærming til det metodiske arbeidet i denne oppgaven presenteres og drøftes. Selve analysen skjer i kapittel 5. Analysen er tematisk oppbygget, og kvalitative og kvantitative hovedfunn presenteres derfor samlet som utfyllende komponenter. Avslutningsvis presenteres de to sentrale temaene som er gjennomgående i hovedfunnene: *Autonomi* og *trygghet*. Disse temaene legger grunnlaget for drøftingen i kapittel 6.

I kapittel 6 kobles disse temaene til de teoretiske perspektivene som ble introdusert i kapittel 3. Denne koblingen skjer først og fremst i det første delkapitlet som har blitt kalt ”Den styrte, frie læreren?”. Deretter stilles det spørsmål til hvor ansvarliggjorte norske lærere egentlig er, og da først og fremst i forhold til de nasjonale prøvene. Videre behandles skolen som en sosial kontekst lærerne er plassert i, skolens påvirkning på lærernes holdninger til de nasjonale prøvene blir her sentralt. Til slutt løftes samfunnsdebatten fra kapittel 2 fram nok en gang, men denne gangen med fokus på tiden etter at NIFUs evaluering av de nasjonale prøvene ble utgitt og på hva som skjedde i kjølevannet av dette.

Kapittel 7 er avslutningskapitlet for oppgaven. Her trekkes problemstilling for oppgaven fram igjen for en avsluttende oppsummering og besvarelse. Oppgavens bidrag til forskningsfeltet belyses, og det blir presentert noen synspunkter på hva framtidig forskning kan undersøke videre.

2 Bakgrunn

Første del av dette kapitlet omhandler utviklingen fram mot innføringen av de nasjonale prøvene i 2004. Videre forteller det mer inngående om akkurat hva nasjonale prøver er og hvordan de brukes i dag. Utdanningsforbundets standpunkt til de nasjonale prøvene blir også presentert. En av forbundets funksjoner skal være å tale lærernes sak, og forbundets uttalelser om de nasjonale prøvene blir derfor relevant i denne sammenhengen. Det at Utdanningsforbundet skal tale lærernes sak innebærer at deres standpunkter skal speile norske læreres standpunkt. Hvorvidt dette stemmer drøftes inngående i kapittel 6.

2.1 Bakteppet for nasjonale prøver

En utdanningspolitisk utvikling er en komplisert prosess som inneholder mange aktører, instanser og ikke minst perspektiver. Hensikten med dette kapitlet er å plassere nasjonale prøver i den norske utdanningskonteksten. Den utdanningspolitiske utvikling framstilles her i en kortfattet kronologi, men det skal understrekes at prosessene fram til bruk av de nasjonale prøvene i dag omfatter mye mer enn det som blir presentert her. Dette delkapitlet starter med en redegjørelse av noen europeiske trender som kan ses i sammenheng med utviklingen av nasjonale prøver i Norge. Deretter presenteres Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Videre følger en kort introduksjon av Kunnskapsløftet som styringsreform. Kunnskapsløftet bragte med seg mange endringer, men i denne sammenhengen fokuseres det kun på styringsaspektet. Til slutt presenteres de nasjonale prøvene, og deres plass i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

2.1.1 Europeiske trender

Ifølge Guri Skedsmo (2011) kan utviklingen mot det vurderingssystemet skolen har i dag, som inkluderer nasjonale prøver, spores helt tilbake til starten av 1990-tallet.

Utdanningsforbundet (2011b) skriver i et temanotat at det hele startet med en OECD-rapport i 1988, noe som også Skedsmo påpeker. Rapporten var en ekspertvurdering av norsk utdanningssystem, og i følge Elstad (2010) var mangelen på informasjon om sentrale kvalitetsaspekter ved norsk utdanning et sentralt spørsmål for organisasjonen. Rapporten

pekte på at det var et behov for en evalueringsmodell i den norske skole, og det var viktig at de ulike nivåenes rolle og ansvar innenfor systemet ble tydeliggjort (Utdanningsforbundet, 2011b).

Liv Kari B. Tønnesen (2011) skriver om Kjell Eide, som i mange år representerte Norge i OECD-sammenheng. Et av utsagnene til Eide som hun presenterer forteller om hvordan OECDs politikk hadde en forholdsvis begrenset tilbakevirkning på de nordiske landene på midten av 1990-tallet. Tønnesen skriver videre om hvordan dette endret seg radikalt på 2000-tallet. Også Elstad (2010) påpeker dette. Han skriver at til tross for at OECD satte utdanningspolitikken i Norge på dagsordenen allerede i 1988 var det ikke før etter PISA² 2000 at grobunnen til et nytt kvalitetsvurderingssystem virkelig startet. PISA ble gjennomført for første gang i Norge i 2000 (Tønnesen, 2011). Programmet vurderer et representativt utvalg av 15-åringere på områdene lesing, regning og naturfag (OECD, 2013). Hvilke av disse fagene det fokuseres på under testingen skifter fra år til år. Siden 2000 har programmet blitt gjennomført hvert tredje år. I 2000 var prøvenes fokus på lesing, i 2003 regning, i 2006 naturfag, deretter lesing igjen, og så videre. Alle tre fagområder er inkludert i alle PISA-testene, det er kun *fokus* for prøvene som endres mellom hver gjennomføring. Programmets målsetning er i følge OECD ”to evaluate education systems worldwide” (ibid).

OECD har, hovedsakelig gjennom PISA-undersøkelsene, fått en sterk definisjonsmakt blant de europeiske medlemslandene (Elstad, 2010). Et godt bilde på denne definisjonsmakten er det såkalte ”PISA-sjokket” i 2001. Tønnesen (2011) skriver om hvordan ”pedagogisk skam kombinert med såret nasjonal stolthet gjorde at dette, som raskt ble kalt ”PISA-sjokket”, ble et viktig tema i alle fora der skole ble diskutert” (p. 127).

2.1.2 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem – NKVS

Forslaget om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble presentert gjennom Norges offentlige utredninger (NOU) nr.10 ”Første klasses fra første klasse” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). I rapporten ble det signalisert at det manglet et overordnet system for kvalitetsvurdering i den norske skole. Skoleeiere hadde ikke de nødvendige redskapene for å følge opp resultater og prosesser på den enkelte skole, og det eksisterte

² Programme for International Student Assessment

derfor videre en manglende oppfølging fra skoleeierens side (ibid). Utvalget foreslo å innføre ”et nasjonalt system for kvalitetsvurdering (som) skal legge hovedvekten på resultat kvaliteten og således på det helhetlige læringsutbyttet elever og lærlinger får i grunnopplæringen” (p. 1).

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) ble vedtatt av et enstemmig Storting våren 2004 (Utdanningsdirektoratet, 2012c), og det skal i følge Utdanningsdirektoratet “være et nyttig verktøy for alle som arbeider med å sikre og å utvikle kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen” (ibid). Nasjonale prøver ble innført som en del av NKVS i 2004. Prøvene var et av de nye tilskuddene til vurderingssystemet. Ifølge Utdanningsforbundet (2011b) eksisterer det ingen entydig oppfatning av hvilke elementer NKVS inneholder. Likevel ser det ut til å være en enighet om hvilke som er de mest sentrale elementene i systemet. Disse er nettportalen Skoleporten, de nasjonale prøvene, statlige tilsyn, brukerundersøkelser og internasjonale, komparative undersøkelser (ibid). Formålet med NKVS er å ”bidra til kvalitetsutvikling gjennom tilgang på kunnskap om tilstanden i utdanningssektoren” (Utdanningsdirektoratet, 2011b, p. 31). Data samlet inn gjennom bruk av NKVS skal gjøre det mulig for den enkelte kommune og skole å diskutere sin egen måloppnåelse. Utdanningsdirektoratet understreker at skole-Norges bruk av systemet er det som avgjør hvorvidt systemet blir et forbedrings- eller kontrollsystem (ibid). Hensikten med NKVS er det førstnevnte.

Skedsmo (2011) påpeker at innføringen av NKVS skapte et skifte i styringen av den norske skole. Tidligere hadde bruken av mål- og innholdsstyrte verktøy preget skolen, mens det nå ble en økt grad av resultatstyring (ibid). Utdanningsforbundet beskriver en bred politisk enighet om etableringen av NKVS, og at arbeidet med vurderingssystemet gikk i tråd med den nye desentraliserte og mål- og resultatstyringen som vokste fram i Norge allerede tidlig på 1990-tallet (ibid).

Innføringen av de nasjonale prøvene var nok den delen av NKVS som skapte mest debatt og uenighet. Gjert Langfeldt (2008) beskriver prosessen mot innføringen av NKVS og de nasjonale prøvene som en komplisert prosess. Innføringen ble gjort samtidig som det tidligere Læringscenterets funksjon som Utdannings- og forskningsdepartementets utøvende organ ble overført og utvidet til dagens Utdanningsdirektorat. Overføringen av arbeidet med de nasjonale prøvene var vanskelig. Prøvene skulle bygges opp fra bunnen av samtidig som første runde med prøver skulle gjennomføres i full skala. Etter de første gjennomføringene våren 2004 og våren 2005 ble prøvene kraftig kritisert blant annet på grunn av deres svake reliabilitet og validitet, og prøvenes faglige holdbarhet ble stilt i tvil. Prøvene ble trukket

tilbake, og arbeidet startet da med å utvikle et felles rammeverk for prøvene. I rammeverket for prøvene utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2010) står det skrevet om denne prosessen innledningsvis. Det står skrevet at regjeringen i mars 2006 vedtok, på bakgrunn av de påpekte forbedringspunktene, at de nasjonale prøvene skulle utarbeides på nytt for deretter å gjeninnføres (ibid).

2.1.3 Innføring av Kunnskapsløftet som styringsreform

Kunnskapsløftet ble gradvis innført fra og med høsten 2006. Reformen ble innført blant annet for å endre på 90-tallets statlig styrte skole med sitt trange handlingsrom (Møller et al., 2013). Skolen ble tidligere drevet etter nokså detaljerte læreplaner hvor blant annet bruk av fagstoff og metoder var definert. Et av målene for Kunnskapsløftet var å desentralisere den norske grunnskolen. Det skulle bli gitt mer ansvar og handlingsrom til de lokale aktørene, noe som også innebar at disse aktørene måtte stå ansvarlige for den opplæringen som ble gitt og videre for de resultater som ble oppnådd (ibid). Kunnskapsløftet består av fem deler. Den generelle delen er videreført fra R94 og L97. Denne delen ”utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring” (Utdanningsdirektoratet, 2011a). De nye delene er læreplanene for fagene, den nye fag- og timefordelingen, tilbudsstrukturen (for den videregående opplæringen) og prinsippene for opplæringen, som blant annet inneholder læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Kunnskapsløftet fikk sine hovedlinjer gjennom St.meld. 30 ”Kultur for Læring” (Aasen & Sandberg, 2008). Stortingsmeldingen la følgende prinsipper for en ny styringsreform: ”Klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat” (Bachmann, Sivesind, & Bergem, 2008, p. 99). Reformen ble ifølge Møller et.al. (2013) godt mottatt av skoleeiere, rektorer og lærere.

Kunnskapsløftet kan ses i sammenheng med framveksten av New Public Management (NPM) i den vestlige verden. NPM preges av en desentralisert styringsform, privatisering, markedsorientering og konkurranse (Møller et al., 2013). Norge satte seg på ”NPM-toget” en god stund etter de fleste andre vestlige land. Ser man mot England, hvor NPM fikk sitt inntog allerede på starten av 90-tallet, ser man at hele utdanningssystemet er gjennomsyret av NPM.

Ofsted³-inspeksjoner, såkalte ”league tables” konstruert med utgangspunkt i elevenes testskårer og incentiver til lærere som presterer godt innenfor systemet, er kun et par av eksemplene på styringsmekanismer basert på NPM i England (Troman, 2008). Sammenlignet med England har Kunnskapsløftet og NKVS kun innført en liten grad av NPM i den norske skole, men endringene ble likevel store for de involverte aktørene, nærmere sagt skoleeierne, skolelederne og lærerne.

2.2 Om nasjonale prøver

De nasjonale prøvene har siden gjeninnføringen i 2007 blitt gjennomført hver høst på 5., 8. og 9. trinn. Prøvene tester elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk.

Utdanningsdirektoratet henviser til Kunnskapsdepartementet når formålet for prøvene presenteres i rammeverket:

De nasjonale prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik de er integrert i kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2010, p. 5).

I rammeverket blir det videre tydeliggjort flere ganger at prøvene må betraktes som en del av en større sammenheng. Skolen i dag har gjennom NKVS et mangfold av kartleggingsprøver og vurderingsformer, og de nasjonale prøvene må ses i sammenheng med disse. Rammeverket sier at ”samlet åpner mangfoldet av prøve- og vurderingsformer for å se sammenhenger som gir mer informasjon om opplæringen enn én enkelt vurderingsform kan bidra med alene (...) bildet som gis av elevenes ferdigheter gjennom de nasjonale prøvene er pålitelig, men ikke uttømmende” (p. 5). Med andre ord kartlegger de nasjonale prøvene kun en begrenset del av grunnopplæringen, men de bidrar likevel med viktig informasjon. Verken formålet eller rammeverket for prøvene sier at nasjonale prøver på noen måte skal være styrende for arbeidet i den norske skole.

³ Office for Standards in Education

Grunnleggende ferdigheter er ”å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy” (p. 6). Disse ferdighetene blir sett på som grunnleggende fordi de blant annet er viktige redskaper for læring og utvikling i alle fag. Nasjonal prøve i lesing er derfor ikke en norskprøve. Det er en prøve i leseforståelse hvor elevene skal finne informasjon, forstå og tolke, og reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. På samme måte er ikke nasjonal prøve i regning en matteprøve, men en prøve i tallforståelse, måleferdighet og tallbehandling. Nasjonal prøve i engelsk er den eneste prøven som er direkte koblet til ett spesifikt fag og det fagets kompetansemål (ibid).

De nasjonale prøvene skiller seg fra andre kartleggingsprøver på noen sentrale punkter. Øvrige kartleggingsprøver i skoleløpet fram til 5. trinn har en varighet på maks 45 minutter (Utdanningsdirektoratet, 2013b). De nasjonale prøvene, med sine 90 minutters prøvetid, tester derfor ikke bare elevenes ferdigheter, men også deres utholdenhet. Offentliggjøring av resultater er nok det som flest forbinder med de nasjonale prøvene. Dette gjøres gjennom Skoleporten.no, og en rangering av ulike kommuners resultater blir her tilgjengelig for allmennheten. Resultater på skolenivå publiseres på lukkede sider som kun skolene selv har tilgang til, men det er ikke uvanlig at resultater på skolenivå blir publisert i lokalaviser, via nettportaler eller lignende. Romeriksskolen.no er et eksempel på en slik publisering. På denne nettsiden kan man se samtlige resultat siden 2007 hos samtlige skoler på Romerike. Slike nettsider finnes blant annet også for Oslo, Stavanger og Trondheim.

Prøvene i engelsk og regning gjennomføres digitalt, mens leseprøven gjennomføres på papir. Elever på 5. trinn har erfaring med elektroniske prøver fra 4. trinns kartleggingsprøve i digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013b), så det å gjennomføre en prøve på datamaskin burde ikke være en fremmed situasjon for elevene. Elektroniske prøver kan derimot føre til andre utfordringer, som for eksempel tekniske problemer eller dårlige datarom på skoler. Eksempler på dette presenteres i kapittel 5.

2.3 Lærernes stemme: Utdanningsforbundet

Utdanningsforbundet, lærernes fagforbund, har siden innføringen av NKVS i 2004 uttrykt en slags motstandsholdning til de nasjonale prøvene. Forbundet stilte seg positivt til NOU nr.10 ”Førsteklasses fra første klasse” (Utdannings - og forskningsdepartementet, 2002), men det ble påpekt at systemet bar preg av å være et kontrollsystem når veiledning av lærere ikke var en del av kvalitetsvurderingen (Utdanningsforbundet, 2011b). Innføringen av de nasjonale prøvene har ifølge Utdanningsforbundet gitt lærerne og skolelederne en stor merbelastning i forhold til tidsbruk og økonomiske ressurser, uten at dette har ført til noe særlig mer selvvurdering og selvutvikling blant lærere og skoleledere i grunnskolen (Utdanningsforbundet, 2005). Forbundet ser likevel at resultatene den norske skole oppnår på for eksempel PISA-undersøkelsene er for dårlige, og selv om disse resultatene er begrenset i forhold til hva de faktisk sier om den norske skole, må noe gjøres for å bedre de (Utdanningsforbundet, 2008). Uenigheten ligger i *hvordan* de dårlige resultatene skal bedres. Tester, som for eksempel nasjonale prøver, er en form for summativ vurdering hvor kun resultatet er tellende, og en slik vurdering bidrar ikke til noen utvikling i seg selv (Utdanningsforbundet, 2005). En formativ vurdering inkluderer derimot både kontroll og utvikling, og forbundet argumenterer for at dette, kombinert med veiledning av lærere, vil føre til bedre resultater i den norske skole (ibid).

Etter innføringen av NKVS har Utdanningsforbundet, i likhet med politikerne, kjempet for bedre kvalitet i skolen. Men til tross for et felles mål kommer ikke forbundet og politikerne helt til enighet. Sølvi Mausethagen og Lise Granlund (2012) skriver i sin artikkel ”Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teacher’s unions” om spenningene som eksisterer mellom dagens utdanningspolitikk og lærernes fagforening. Artikkelen fokuserer på profesjonalitet blant lærere, og ett av de tre hovedfunnene forfatterne presenterer innebærer Utdanningsforbundets motstand mot utdanningspolitikkenes ansvarliggjøring av lærerne:

In the policy discourse, responsibility is primarily articulated as accountability, and teachers are ”made accountable” in a more passive sense than previously. By contrast, the discourse from the teachers’ union emphasises how professional teachers actively ”take responsibility” based on their knowledge and ethics (Mausethagen & Granlund, 2012, p. 13)

Mer tid til faglig arbeid blant lærerne, forbedret lærerutdanning, bedre muligheter for etter- og videreutdanning og en bedre støtte i det daglige arbeidet er alle ting som ifølge Utdanningsforbundet vil heve kvaliteten i grunnskolen (Utdanningsforbundet, 2008). Innføring av flere vurderingsverktøy, kartleggingsprøver og nasjonale prøver uten å gi lærerne noe spesiell opplæring i bruken av disse, slik det i følge forbundet har blitt gjort med implementeringen av NKVS, vil ikke føre til den positive resultatutviklingen politikerne ønsker å fremme. I 2002 ga Utdanningsforbundet sin støtte til å innføre et kvalitetsvurderingssystem i skolen, men allerede da stresset forbundet viktigheten av veiledning som en sentral del av systemet. Uten dette ville et kvalitetsvurderingssystem kun bli et kontrollsystem. Utdanningsforbundet ønsker at hovedmålet for NKVS skal være å styrke lærerarbeidet (2011b).

Undersøkelser Respons Analyse AS har gjennomført på oppdrag fra Utdanningsforbundet viser at lærere og skoleledere flest ikke er fornøyde med hvordan de nasjonale prøvene brukes i dag (Utdanningsforbundet, 2011a). Det argumenteres derfor for at prøveformen må endres. Haldis Holst, tidligere 1.nestleder i Utdanningsforbundet, hevder at prøvene er et resultat av politikernes iver til å implementere en slags markedslogikk inn i skolen, og at flere politikere bruker resultatene fra prøvene for langt mer enn de er verdt (Holst, 2012). Videre skriver hun om hvordan prøvenes altomfattende mål blir uopnåelige. Det er ikke mulig å måle alt på én gang. Prøvene måler kun elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk, og prøvene sier derfor lite om kvaliteten på skoler generelt. Holst etterlyser flere og bedre kartleggingsverktøy som lærere kan bruke i sitt arbeid, og videre at nasjonale prøver kun skal bli gjennomført blant et representativt utvalg. På denne måten får politikerne den kontrollen de ønsker, mens lærerne får de verktøyene de behøver (ibid).

2.4 Nasjonale prøver i dag

Høsten 2012 ble de nasjonale prøvene gjennomført for sjette gang siden gjeninnføringen i 2007. Det er ingen signaler fra de nasjonale myndighetene som tilsier at prøvene skal opphøre med det første. Utdanningsforbundet holder på sitt standpunkt om at nasjonale prøver slik de brukes i dag ikke er gunstig for skoleutviklingen. Det eksisterer et felles mål om å bedre den norske skoles resultater på internasjonale tester, men det er fortsatt ingen enighet om *hvordan* dette målet skal nås. NIFU har nå publisert sin rapport fra evalueringen av de nasjonale prøvene (Seland et al., 2013b). Denne implementeres under drøftingen i kapittel 6. Tiden vil vise hvilke endringer rapporten eventuelt medfører.

3 Teori

I dette kapitlet presenteres de teoretiske perspektivene som legger grunnlaget for drøftingen i kapittel 6. *Accountability* er det overordnede temaet for denne delen, og kapitlet starter med en inngående analyse av *accountability*-begrepet. Fokus ligger her på ulike innfallsvinkler til *accountability*, og hensikten er å avklare hvilket perspektiv som ligger til grunn for den videre bruken av begrepet i denne oppgaven.

Selv om skoleeiere og rektorer også påvirkes av *accountability* vil de i denne framstillingen ekskluderes. De som gruppe skal ikke undersøkes i denne oppgaven. Fokus vil begrenses til lærerne. Videre blir alle lærere sett under ett, til tross for at det eksisterer nasjonale forskjeller. Lærerne i Oslo-skolen, for eksempel, opplever nok en høyere grad av *accountability* enn lærere i øvrige kommuner gjør, men i denne oppgaven vil ikke en slik geografisk nyansering bli gjort. Det snakkes kun om *accountability* i en *norsk* kontekst generelt videre i oppgaven.

Etter å ha sett *accountability* i et slags ”ovenfra og ned”-perspektiv legges fokuset på lærerprofesjonen. Lærerne er fokuset for oppgaven, og dette delkapitlet viser hvordan norske lærere har blitt ansvarliggjort, og går deretter mer inn i hva det vil si å være en ansvarliggjort lærer. Perspektivet blir altså i del to av dette kapitlet flyttet fra ”ovenfra og ned” til ”nedenfra og opp”. Først defineres og avklares *profesjons*-begrepet, deretter drøftes det hvem lærerne er, hva som er viktig for deres profesjonelle arbeid og hva som skjer når rammene rundt deres arbeid endres. Deretter løftes autonomi fram som et sentralt aspekt ved lærernes profesjonalitet. Til slutt gjøres det et mer utdypende review av den presenterte forskningen.

3.1 Accountability

Det finnes ingen konkret oversettelse av *accountability*-begrepet. Kapitlet innleder med en begrepsavklaring for å gi en bedre innsikt i begrepets kompleksitet. Som en del av begrepsavklaringen blir det videre sentralt å plassere *accountability* i en norsk kontekst. Som alle andre land har Norge sin egen historie og utvikling fram til i dag, og dette påvirker hvordan *accountability* gjør seg gjeldene. *Accountability* blir her sett i sammenheng med Kunnskapsløftet. Videre introduseres begrepet *performativity*. Dette er et sentralt begrep i den engelske utdanningsforskningen, og begrepet introduseres for å undersøke om *performativity*,

som en konsekvens av de nasjonale prøvene, er et gjeldende begrep også i den norske skole. Avslutningsvis i dette delkapitlet presenteres accountability-perspektivet som ligger til grunn for den videre oppgaven.

3.1.1 En begrepsavklaring

Accountability kan ses fra ulike innfallsvinkler og nivåer (Hopmann, 2008). Ulike innfallsvinkler byr naturlig nok på ulike tolkninger av årsaker og effekter av accountability. Et viktig aspekt ved accountability-begrepet er at det ikke finnes én tydelig oversettelse i land hvor engelsk ikke er det offisielle språket. Det er likevel noen sentrale aspekter ved accountability-begrepet som er gjeldende uavhengig av hvilken innfallsvinkel man innehar: Accountability er noe som har endret hvordan de vestlige samfunnene fungerer, og det er noe som har påvirket alle instanser innenfor den offentlige sektor ved at fordelingen av ressurser og ansvar har blitt forflyttet mellom aktørene innenfor systemet (p. 422).

Lokal handlingsfrihet oppstod i Norge gjennom en desentralisering av utdanningssystemet. Ansvar ble flyttet nedover til de lokale aktørene. En slik desentralisering både styrker og begrenser muligheten for å gjøre lokale valg (Bachmann et al., 2008). Staten oppgir derimot ikke *styringen* ved å desentralisere ansvaret. Et desentralisert system kan beskrives som et system hvor staten setter rammebetingelser og kontrollerer måloppnåelse (Langfeldt, 2008). Den desentraliserte skole har fått myndighet til å ta lokale avgjørelser og til å fordele ressurser, men dette skjer innenfor ”a centrally determined framework of goals, policies, priorities, standards and accountabilities” (Møller, 2002, p. 200). Desentralisering fører derfor ikke nødvendigvis til et maktskifte. Enkelte argumenterer til og med for at kontrollen, makten og ressursene i et desentralisert system er beholdt på det statlige nivået, mens ansvaret og skylden er flyttet til de lokale aktørene.

Elstad (2009b) skriver i sin artikkel “Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse” om styring i den norske skolesektoren. Elstad redegjør for det hierarkiske systemet med kunnskapsdepartementet på toppen og den enkelte skolen med sine skoleledere, lærere og elever nederst. I den forbindelse presenterer han begrepet *accountability*. Elstad skriver at begrepet har sin opprinnelse i utdanningssystemet i USA. Derifra har det spredt seg som tankegang og systeminnretning videre til andre land, inkludert Norge. Videre oversetter han begrepet med *ansvarliggjøring*, men presiserer at det kun er en definisjon han selv har valgt å bruke i sin artikkel (ibid).

Det finnes nok ikke en tilfredsstillende oversettelse av accountability-begrepet. Selv om ord som regnskapsplikt og ansvarsstyring har vært brukt, har ansvarliggjøring blitt den mest vanlige oversettelsen (Tønnesen, 2011). Ansvarliggjøring ble for første gang introdusert for skole-Norge gjennom Stortingsmeldingen ”Kultur for læring”. Her stod det at skolene skulle få mer lokal handlingsfrihet, det skulle tillates mer mangfold i skolens innhold og arbeidsmåter, og det skulle vises tillit til skolene og til lærerne som profesjonelle yrkesutøvere (ibid). Det som ble lansert som et frihetsbudskap til skolene og lærerne bar likevel også med seg et ansvar. Resultater skulle produseres og læringsmål skulle nås, og på den måten ble skolene og lærerne på den ene siden frie, og på den andre siden ansvarliggjorte. Lærerne ble i større grad *accountable* for kvaliteten i skolen.

3.1.2 Accountability i Norge

Accountability er altså ikke entydig rundt om i den vestlige verden. Ingrid Carlgren og Kirsti Klette (2008) påpeker hvordan det ser ut til å være en antagelse innenfor mange kritiske studier at endringen av skolesystemet – eller restruktureringen, som de kaller det – skyldes innflytelser fra enkelte interessegrupper i samfunnet. Denne antagelsen innebærer at det finnes en bedre løsning, en bedre maktbalanse som ville ha forhindret de utfordringene skolen har i dag. Carlgren og Klette foreslår heller å se restruktureringen av skolen som et svar på samfunnsendringer. De skriver: ”What is happening in schools is not an effect of this or that restructuring reform but an effect of an interaction between reform policies and other changes taking place” (p. 121). Hvert land har sin historie, sine tradisjoner og sine politiske systemer, og sett med Carlgren og Klettes ”briller” er alle disse komponentene sentrale når det kommer til hvordan accountability blir utformet i det enkelte land. Dette er kanskje også noe av grunnen til at accountability som et engelsk begrep ikke får den samme oversettelsen på tvers av språk og landegrenser.

Ulike land har også ulike *former* for accountability (Hopmann, 2008). Med inspirasjon fra USAs styringsreform ”No child left behind” skiller Hopmann mellom tre ulike fokus et accountability kan ha: Elevene (no child), skolene (no school) eller staten (no state). USA er et eksempel på elevfokusert accountability. Det som er sentralt i USAs utdanningssystem er elevenes resultater. Gode elevresultater er synonymt med gode skoler og gode lærere, og det komplekse og allsidige klasserommet blir redusert til det som kan måles. Alt ansvar skyves fra toppen og ned. Tyskland og Sveits er eksempler på statlig fokusert accountability. I disse

landene er resultatene fra PISA definerende for hvordan utdanningssystemet legges opp, og landene bruker PISA og andre tester på representative utvalg av elever til å definere hvor gode skolene er. I disse landene er staten ansvarlig for dårlige resultater (ibid).

Norge er et eksempel på skolefokusert accountability. I det norske skolesystemet eksisterer det i følge Stefan Thomas Hopmann en ”confidence in schools and teachers as professionals” (2008, p. 434). Nasjonale prøver ble innført i 2004 for å sikre at skolene jobbet godt med elevenes grunnleggende ferdigheter, men data samlet inn gjennom de nasjonale prøvene blir i den norske konteksten sett på som begrensede, og de skal kun fungere som indikasjoner på kvaliteten av en liten del av skolens arbeid (ibid). For norske lærere er det ingen ”high-stakes”, dårlige prestasjoner gir ingen store konsekvenser fra statlig hold. (Hatch, 2013). Dette skiller Norge fra andre land som har en accountability-basert utdanningspolitikk. Mangelen på statlige konsekvenser gjør at ansvarliggjøringen av lærere er litt ”halvveis” i den norske konteksten (ibid).

Innføringen av accountability i Norge skjedde hovedsakelig i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. En av hovedtankene bak var at ”den som hadde skoen på, kjente best hvor den trykket” (Møller et al., 2013, p. 26). Læreplanene i Kunnskapsløftet var først og fremst et brudd med tidligere læreplaner ved at det ble slutt på den tidligere, mer innholdsorienterte, L97. Kunnskapsløftet er mer målorientert. Det er, gjennom kompetansemål, kun definert hva elevene skal kunne på hvilke trinn. Læreplanene i Kunnskapsløftet er derfor mer resultatorienterte enn tidligere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Videre blir det derfor den enkelte skoles ansvar å utforme hvordan disse kompetansemålene skal nås. Utdanningsdirektoratet skriver at ”et viktig premiss i Kunnskapsløftet er at disse valgene skal tas lokalt av profesjonelle yrkesutøvere som kjenner lokale forhold og elevene best” (ibid). Tønnessen (2011) omtaler lærerne og rektorene som reformens hovedkraft. Ikke bare skal de undervise, de skal nå også undervise bedre for at det målbare resultatet skal bli bedre, i tillegg til at de må utforme egne læreplaner og karakterkriterier, samt dokumentere alt de gjør og helst også hvorfor de gjør det.

3.1.3 Performativity

Accountability er en desentralisert styringsform hvor ansvar blir delegert, og initiativ og problemløsning blant skolens aktører blir verdsatt (Ball, 2011). Det som derimot blir en konsekvens av denne desentraliserte styringsformen er kontroll. Skolen må overvåkes for at kvaliteten skal sikres. Ball beskriver dette som ”simultaneously loose and tight” eller ”controlled decontrol” (p. 48). Er dette beskrivende for virkeligheten i den norske skole? Ball bruker begrepet *performativity*, og han påpeker hvordan performativity ”requires individual practitioners to organize themselves as a response to targets, indicators and evaluations” (2003, p. 215). For Ball er performativity en kultur og et system av terror. Han omtaler det som et regime av ansvarliggjøring som bruker vurdering, sammenligning og utstilling som kontrollmidler. Én ting er hvordan ”performance” blir definert som kvaliteten og verdien et enkelt menneske eller en organisasjon innehar, en annen ting er hvordan disse definisjonene former aktørene. Han skriver:

The policy technologies of market, management and performativity leave no space of an autonomous or collective ethical self. These technologies have potentially profound consequences for the nature of teaching and learning and for the inner-life of the teacher. They are not simply instruments but a frame in which questions of who we are or what we would like to become emerge (p. 226).

Dette perspektivet tar utgangspunkt i læreren, på lærerens yrkesidentitet og autonomi. Sitatet sier også noe om konsekvensene av politisk endring. Det sentrale hos Ball er hvordan politisk endring skaper menneskelig endring, og da ikke bare en endring av handlinger, men også endring av verdier, holdninger og identitet.

3.1.4 Performativity, et gjeldende begrep?

Begrepet performativity er ikke et ukjent begrep, det eksisterer også utenfor Balls arbeid. Kate Hoskins (2012) påpeker hvordan markedet har fått sitt inntog i utdanningssystemet, og hvordan lærerne må forholde seg til konstant overvåkning ved å kontinuerlig endre sine arbeidsmåter for å møte de nye standardene. Hun omtaler det som ”cultures of surveillance and performativity invading schools” (p. 10). Utdanningssystemet i USA har ifølge Wayne Au (2011) utviklet seg til å bli så ”kvalitetssikret” at lærerne har mistet all sin frihet og mulighet til å utøve sin egen kompetanse og pedagogikk i klasserommet. Au bruker ikke begrepet performativity, men han påpeker for eksempel hvordan ”high-stakes testing creates

the condition where teachers are increasingly compelled to change their pedagogies to match the type of learning and memorization associated with the test” (p. 31). Dette må lærerne gjøre til tross for at det strider imot deres erfaringer og kunnskap, hevder Au.

Performativity ser ut til å være et etablert begrep i den engelske og amerikanske utdanningsforskningen. Men hvordan brukes begrepet i den norske skoleforskningen? Ingrid Helgøy og Anne Homme (2007) omtaler accountability, performance og visibility som parallelle trender. Det handler om hvordan tilliten har blitt flyttet fra de profesjonelle yrkesutøverne og over til et accountability-system. Nå stoler man på at lærerne gjør den jobben de skal fordi kvalitetssikringssystemet forteller oss om de virkelig gjør det (ibid). Dette systemet kan bli møtt av lærerne på ulike måter. Det er for eksempel en mulighet for at lærerne utnytter systemet til å vise at de er verdifulle og kompetente yrkesutøvere. Men det er også en mulighet for at lærerne opplever accountability-systemet som en trussel mot egen profesjonalitet (ibid).

Ball, Au og Hopkins skriver alle i en engelsk kontekst. Sammenlignet med England er innføringen av accountability-verktøy i Norge forholdsvis nytt, og forekomsten av disse verktøyene er begrenset. Videre er det minimale konsekvenser involvert fra statlig hold for norske lærere og rektorer (Elstad, 2009a). På mellomtrinnet er det kun resultatene fra de nasjonale prøvene på 5. trinn som blir offentliggjort. Som skrevet i kapittel 2.2. blir disse resultatene lagt ut på nettportalen Skoleporten, men det er ikke uvanlig at tall fra skolenivå kommer ut på andre nettsider og i media. Det kan derfor være en mulighet for at performativity er et gjeldende begrep også i Norge.

3.1.5 Accountability-perspektivet

Videre i oppgaven vil accountability-begrepet sidestilles med den norske oversettelsen *ansvarliggjøring*. Dette gjøres av flere grunner. For det første har mye av den internasjonale litteraturen på området blitt flittig brukt under det teoretiske arbeidet. I denne litteraturen er accountability det gjeldende begrepet, og bruken av en norsk oversettelse kan fort bli begrensende for hva den aktuelle forfatteren og forskerne selv har lagt i begrepet under sitt arbeid. Likevel er begrepet kontekstuel, og i en norsk kontekst er det i denne sammenhengen snakk om en *ansvarliggjøring* av lærerne. Denne oversettelsen blir både brukt fordi den er den mest vanlige, men også fordi den er beskrivende for tematikken i oppgaven.

I skrivende stund er det ni år siden innføringen av NKVS og sju år siden innføringen av Kunnskapsløftet som styringsreform. I 2006 ble Kunnskapsløftet godt mottatt blant aktørene innenfor skolen. Ifølge Møller m.fl. (2013) forventet skoleeierne at reformen ville styrke de grunnleggende ferdighetene hos elevene, gi en bedre tilpasset opplæring, samt øke lærernes frihet i yrkesutøvelse. Kort tid etter innføringen av reformen ble den statlige styringen skjerpet gjennom blant annet sterkere resultatstyring, som for så vidt gikk i tråd med reformens intensjoner, men den ble også skjerpet gjennom mer detaljert tilsyn og en nærmere statlig oppfølging av grunnopplæringen. Reformen skapte derfor ikke mer frihet i lærernes yrkesutøvelse (ibid). Etter fem år med reformen opplever kun 22% av lærerne på mellomtrinnet (4. og 7.trinn) at de har fått mer beslutningsmyndighet gjennom Kunnskapsløftet. Alle de statlige tiltakene blir av skolene oppfattet som mer belastende enn oppbyggende, og nye statlige initiativ legger begrensninger på de mulighetene skoler har til å gjøre langsiktige, lokale prioriteringer (ibid).

Ansvarliggjøringen av lærere i Norge skjedde først og fremst gjennom innføringen av Kunnskapsløftet og NKVS. Lærerne har nå friheten til å konstruere sine egne læreplaner gjennom deltagelse i lokalt planleggingsarbeid. Dette fører med seg ekstra arbeid, og dokumentasjonen som kreves som en konsekvens av dette læreplanarbeidet bidrar til ytterligere arbeid. I tillegg er lærerne på mellomtrinnet pålagt å gjennomføre kartleggingsprøver, nasjonale prøver og brukerundersøkelser. I dag er det også et stort fokus på vurdering i skolen, og de fleste lærere får sannsynligvis pålegg fra ledelsen om å implementere systematisk vurdering inn i sitt arbeid (Utdanningsforbundet, 2011b), og det er muligens disse statlige tiltakene som også setter en begrensning for lærernes yrkesfrihet. Gjennom å undersøke disse komponentene av Kunnskapsløftet og NKVS kan man finne ut hvordan lærernes arbeid blir påvirket av accountability, og hvordan ansvarliggjøring gjør seg gjeldende i deres yrkesutøvelse. Denne oppgaven undersøker i hvilken grad de nasjonale prøvene påvirker lærernes arbeid. Hvor mye lærerne fokuserer på de nasjonale prøvene kan gi en indikasjon på hvor ansvarliggjorte de føler seg.

Begrepene performativity og accountability henger på mange måter ganske tett sammen. En økende grad av desentralisering skaper et behov for å overvåke. Møller skriver at "the concept of accountability means having to answer for one's actions, particularly the results of those actions" (2013, p. 202). Spørsmålet blir om norske lærere opplever seg ansvarliggjorte i så stor grad at de føler et kontinuerlig eller tidvis resultatpress. Mer konkret, fører de nasjonale

prøvene til en følelse av performativity hos norske lærere? Dette vil bli drøftet nærmere i kapittel 6. Her stilles spørsmålet med den hensikt å rette fokus mot de ansvarliggjorte: Lærerne.

3.2 Læreren

Nå skal det handle om læreren, og da først og fremst om lærerens profesjonelle yrkesidentitet. I første underkapittel presenteres profesjonsbegrepet. Deretter skal det redegjøres for hvordan man kan beskrive læreren, og det vil hovedsakelig redegjøres for et sosiokulturelt perspektiv. Til slutt løftes autonomi fram som en sentral del av lærernes yrkesidentitet.

3.2.1 Lærerprofesjonen

Til tross for at det eksisterer uenigheter om akkurat hva en profesjon er, eksisterer det likevel en generell oppfattelse av at en profesjon er en gruppe som innehar en spesiell utdanning eller trening som gjør denne gruppen i stand til å utføre en spesiell tjeneste (Mausethagen & Granlund, 2012). Ordet *profesjonell* blir ofte brukt for å skille en lekmann fra en yrkesmann, men begrepet kan også bli brukt for å skille de gode fra de dårlige innenfor én enkelt yrkesgruppe (Brusling, 2001). Det har også blitt laget ulike lister med krav om hva en profesjon må inneholde for å kunne kalle seg for en profesjon, men det er sjelden at en profesjon oppfyller samtlige krav på slike lister. Dette gjelder også om man skal omtale læreryrket som en profesjon (ibid).

I dag eksisterer det en bred tradisjon for å omtale læreryrket som en profesjon, selv om det har vært en historisk endring i den norske lærerprofesjonen (Mausethagen & Granlund, 2012). Tidligere var oppfatningene at lærerprofesjonalismen blant annet handlet om brede læringsmål, samarbeid med kollegaer og lærernes indre motivasjon og refleksjon. I dag handler derimot disse oppfatningene mer om oppnåelse av læringsmål hos elevene, og ferdighetene hos den enkelte lærer. Denne endringen har ført til en sterkere profesjonalisering av læreryrket (ibid).

Profesjonalisme har vært et tema for mange forskningsprosjekter de siste årene (Day, 2002). Ifølge Christopher Day illustrerer arbeidet til disse forskerne de voksende utfordringene lærerne nå møter. Det er en slags kamp mellom stat og lærere om hvem som skal drive skolen. Han skriver at ”reforms have changed what it means to be a teacher as the locus of control has shifted from the individual to the system manager” (p. 681). Likevel, lærerne er profesjonelle i den forstand at de innehar en kunnskap som andre ikke har, og de har et fokus på brukerne, altså elevene. De har også en sterk yrkesidentitet, samt en opplevelse av profesjonell autonomi, en kontroll over eget klasserom (ibid).

3.2.2 Hvordan beskrive læreren?

Lærerens rolle endres både som en del av og som en konsekvens av rekonstruering av et utdanningssystem (Carlgren & Klette, 2008). Desentraliseringen har bidratt til en utvidelse av lærernes rolle og ansvarsområder som nå strekker seg godt utenfor klasserommets fire vegger (ibid). Helgøy og Homme omtaler det som ”a new professionalism in schools” (2007, p. 233). Tradisjonelt har læreryrket blitt oppfattet som en profesjon hvor profesjonelle lærere har hatt frihet til å lede sitt eget klasserom. Lærerne har hatt en formell utdanning og monopol på sitt yrke. Det har eksistert en tillit til lærerne i samfunnet, og en anerkjennelse for det arbeidet de utfører (ibid). Dagens styring av skolesystemet stiller derimot nye krav til lærere som profesjonelle yrkesutøvere. Kompetanse handler i dag om den *enkelte* lærer og om hvor godt den enkelte lærer presterer. Helgøy og Homme hevder at det tidligere var lærerne som en gruppe som ble holdt ansvarlige for kvaliteten i skolen. I dag ser vi derimot en utvikling mot ansvarliggjøring av den enkelte lærer, den enkelte elev, og den enkelte skole (ibid).

Det finnes ulike innfallsvinkler til hvordan man kan se læreren i forhold til systemet. Sue Lasky (2005) argumenterer for å se læreren i et sosiokulturelt perspektiv. I et slikt perspektiv kan man undersøke forholdet og interaksjonen mellom læreren og systemet, noe som blir hensiktsmessig i denne sammenhengen. Det sosiokulturelle perspektivet ser mennesket som en selvstendig, aktiv og tenkende aktør som er i stand til å påvirke sin egen virkelighet. Men mennesket blir også påvirket av sine omgivelser, og det blir derfor formet av både sosiale og individuelle faktorer (ibid). Sett slik blir læreren en som blir påvirket av ytre faktorer, som for eksempel accountability, men også en som har sine egne erfaringer og en egen historie. Hver enkelt lærer er også plassert i en sosial kontekst. Ulike kommuner har ulike skoleeiere, og

ulike skoler har ulike skoleledere, ansatte og elever. Dermed blir ikke accountability noe absolutt. Det er mye som tilsier at ulike lærere opplever accountability på ulike måter.

I denne oppgaven blir det sosiokulturelle perspektivet valgt som utgangspunkt. Dette fører med seg en forutsetning om at læreren ikke kan ses kun som en selvreflekterende og upåvirkelig aktør i noen sammenhenger, og kun som en aktør som utelukkende handler i tråd med sine omgivelser i andre sammenhenger. Utgangspunktet blir at lærerens opplevelser, følelser og handlinger er en symbiose av indre og ytre faktorer, og at det videre vil være umulig å påpeke hvorvidt indre eller ytre faktorer er mest avgjørende for en lærers yrkesliv. Lasky (2005) skriver at "each decision teachers make, each action they take, is simultaneously a consequence of past action and present context and a condition shaping the context for further action (...) In this context policy mandates are adapted, adopted or ignored" (p. 900).

Ifølge Lasky (ibid) handler lærerens profesjonelle identitet om hvordan læreren selv definerer seg selv og andre. Konstruksjonen av den profesjonelle identiteten er noe som utvikler seg i løpet av en lærers karriere, og den blir påvirket av både ytre forhold, som for eksempel skolereformer, men også av den enkelte lærers "individual capacity" (p. 901). Denne indre kapasiteten består av det som kan ses på som personlighetstrekk, som for eksempel lærerens personlige arbeidsengasjement, verdier, kunnskap og tidligere erfaring.

3.2.3 Autonomi

Autonomi er ikke nødvendigvis noe som er ønsket av samtlige lærere. Likevel er det en generell tendens i mye forskning, for eksempel i studier av læreres motivasjon, stress og trivsel på arbeidsplassen, at lærere har et behov for autonomi på arbeidsplassen (Pearson & Moomaw, 2005). Det er også en tendens at en økende grad av autonomi hos lærerne fører til en økende grad av profesjonalitet og myndiggjøring (*empowerment*) (ibid). Definisjonen av autonomi hos lærere kan være litt tvetydig i litteraturen, men kjernen i begrepet omhandler *følelsen* lærerne har av kontroll over seg selv og sine omgivelser (ibid). Når det nå videre er snakk om hvorvidt lærere i Norge er autonome fokuseres det i denne sammenhengen på lærernes *opplevelse* av autonomi. Autonomi kan også defineres som frihet og kapasitet til å handle, og begrepet kan linkes til profesjonalitet (Helgoy & Homme, 2007). Autonomi alene sier ikke noe om hvorvidt den blir benyttet eller ikke, om lærerne er i stand til å benytte den, eller om de i det hele tatt ønsker å benytte den. Om begrepet derimot linkes til lærernes profesjonelle yrkesliv, kan man se hvilken rolle autonomien spiller i dette livet (ibid).

Helgøy og Homme hevder at dagens lærere har mistet en tillit fra samfunnet. Gjennom ulike accountability-verktøy blir tilliten fratatt lærerne og flyttet over til verktøyene som måler dem. De skriver: "Trust has dissolved and public dependence on professional, authoritative judgment is replaced by trust in mechanisms of explicit, transparent, systematic, public accountability designed to secure the standardization and quality of professional practice" (p. 234). Innebærer dette at lærere i dag har mistet all form for autonomi?

Om lærere skal oppnå den samme profesjonelle statusen som andre yrkesgrupper, må lærerne, ifølge Pearson og Moomaw (2005), få anledning til selv å avgjøre hvilken behandling som er best for sine elever på akkurat samme måte en lege avgjør hva som er den beste behandlingen for sine pasienter. Dette innebærer likevel ikke at man ikke skal ansvarliggjøres for de avgjørelsene man tar som en profesjonell yrkesutøver. Kunnskapsløftet gir lærerne frihet til å nå læringsmålene slik de selv mener er riktig. Dette gir et stort rom for lærernes autonomi til å vokse. Spørsmålet blir hvorvidt, eventuelt i hvilken grad, accountability begrenser denne autonomien.

Så i tillegg til at autonomi er et sentralt begrep når det er snakk om læreres profesjonelle yrkesutøvelse, har begrepet også en sentral plass i et accountability-perspektiv. Graden av autonomi kan si noe om hvem som regjerer over lærernes yrkesliv, det kan si noe om press og det kan si noe om graden av eierskap til yrket. Med nasjonale prøver som overordnet tema blir det for eksempel interessant å se på hvem som avgjør hvor mye tid lærerne bruker på forberedelsene til prøvene, i hvilken grad lærerne selv synes prøvene er et godt arbeidsverktøy i hverdagen, og ikke minst på hvilke begrunnelser som ligger til grunn for de forberedelser som blir gjort. Alt dette kan samlet gi en indikasjon på hvorvidt norske, ansvarliggjorte lærere opplever at de er autonome. Det handler med andre ord om lærernes handlingsrom, om lærerne har frihet til å legge opp undervisningsarbeidet slik de selv ønsker.

3.3 Forskningsfeltet

Samtlige henvisninger i dette kapitlet er gjort til forskere innenfor det aktuelle feltet og deres forskningsarbeid. Det vil her bli redegjort for relevant empiri og teori som ligger til grunn for noen av disse tekstene, og forskningsspørsmålene for de aktuelle prosjektene presenteres. Til slutt plasseres oppgaven inn i denne forskningskonteksten.

3.3.1 Forskning på læreren

Under presentasjonen av de teoretiske perspektivene ble noe av Helgøy og Hommes (2007) arbeid benyttet en del. Artikkelen det henvises til baserer seg på et forskningsprosjekt som hadde som mål å undersøke hvordan *accountability*- og *transparency*- reformer påvirket lærerautonomi i Norge og Sverige. For å undersøke sin problemstilling gjennomførte Helgøy og Homme komparative intervjuer i to norske og to svenske byer. For å kunne sammenligne landene på best mulig måte valgte de ut skoler med en del felles egenskaper. Til sammen ble cirka 70 lærere og rektorer på totalt sju skoler intervjuet i løpet av året 2005/2006.

Sammenligningen med Sverige blir ikke trukket fram i denne sammenhengen, men flere av funnene er også interessante uavhengig av den svenske konteksten. Norske lærere følte for eksempel at til tross for at de nå hadde frihet til å bestemme over egen praksis, ble mye av det administrative arbeidet en tidstyv i hverdagen som tok fokus vekk fra lærernes hovedoppgave: Å undervise. I tillegg til at lærerne mislikte alt arbeidet i forbindelse med dokumentasjon mislikte de også hvordan de måtte stå til ansvar for elevenes prestasjoner. De likte ikke hvordan de nasjonale prøvene ble brukt til å måle elevenes kunnskap og ferdigheter gjennom standardiserte tester. Dette ga ifølge lærerne ingen informasjon om virkeligheten. Det at resultatene fra disse prøvene ble offentliggjort gjorde heller ikke saken noe bedre. Det er også interessant i denne sammenhengen hvordan lærerne i Helgøy og Hommes undersøkelse omtalte seg selv som "vi". Lærerne framstod som en solidarisk gruppe, og det var lite tegn til en individualisering blant lærerne.

Carlgren og Klette (2008) forsket på hvordan reformendringene på 90-tallet påvirket lærernes yrkesliv. Artikkelen som har blitt brukt i denne sammenhengen baseres på resultater fra en større undersøkelse, og datagrunnlaget er dokumentanalyse av sentrale politiske dokumenter samt en rekke intervjuer av lærere som undersøkte hvordan lærerne selv opplevde reformendringene. Totalt 48 lærere fra de fire skandinaviske landene ble intervjuet.

Resultatene fra undersøkelsen lar seg vanskelig overføre siden reformen undersøkelsen dreier seg rundt, Reform 97, er ganske ulik den reformen lærere jobber under i dag. I denne sammenhengen er det kun Carlgren og Klettets teoretiske framstilling som har blitt benyttet. Deres perspektiver har bidratt til en mer nyansert redegjørelse av hvem læreren er i et accountability-system.

Forskningsarbeidet som ble gjennomført av Lasky (2005) og hennes medarbeidere ble gjort innenfor en canadisk kontekst. Lasky har benyttet et sosiokulturelt perspektiv for blant annet å utforske læreres identitet og profesjonelle sårbarhet. Tidligere i kapitlet ble det fokusert på den sosiokulturelle innfallsvinkelen, men Laskys forskningsarbeid bidrar også med flere interessante og relevante funn. Datamaterialet som presenteres i artikkelen stammer blant annet fra intervjuer, en rekke dokumentanalyser samt en større survey, og materialet er en del av en større undersøkelse. Datainnsamling ble gjort i en tid hvor det skjedde mange endringer i det canadiske skolesystemet. Et av hovedfunnene Lasky presenterer er lærernes overbevisning om at deres åpenhet og sårbarhet i relasjoner med elevene var forutsettende for å skape et trygt og godt klassemiljø. Disse lærerne jobbet like mye med klassemiljøet som de gjorde med det akademiske. Hun forteller om en lærer som sier at "students care more about the subject she teaches, and thus engage to greater degrees, when they know she cares about them" (p. 913). Lærernes profesjonelle identitet hang tett sammen med deres overbevisning om hvordan man er en god lærer, og lærernes arbeid med det sosiale ga dem "immense satisfaction" og holdt dem gående i en tid hvor det ble innført "more constrained and less humanistic teaching conditions" (ibid).

En av Stefan Hopmanns (2008) artikler ble mye benyttet under redegjørelsen av accountability-begrepet. Hans framstilling av ulike innfallsvinkler til accountability som et forskbart begrep samt hans redegjørelse av ulike lands accountability-system har bidratt til en mer inngående forståelse av begrepets kompleksitet. Hopmanns artikkel er hovedsakelig på et systemnivå, men artikkelen sier likevel mye om lærernes virkelighet gjennom å nyansere accountability-systemene disse lærerne jobber innenfor. Hopmann, sammen med Elstad (2009a, 2009b) og Tønnessen (2011), har lagt hovedgrunnlaget for definisjonen av accountability-begrepet i denne oppgaven.

Performativity-begrepet knyttes i denne oppgaven først og fremst til Stephen Balls (2003) arbeid. Den presenterte artikkelen har en forholdsvis normativ stil, og mange av argumentene Ball presenterer virker til tider ”som tatt ut av luften”. Likevel, i boken ”The education debate” (2011) går Ball dypere inn i de argumentene han presenterer i artikkelen ”The teacher’s soul and the terror of performativity”. Boken baserer seg på en analyse av noen av Englands politiske utdanningsdokumenter, samt sitater fra noen av landets mest sentrale politikere tatt fra deres egne taler og uttalelser i media. Videre ser han dette i sammenheng med Europa, og da med fokus på EU (den Europeiske Unionen), OECD og den engelske utdanningshistorien. Skrivemåten er også her ganske normativ, men argumentene er likevel veldokumentert. Ball presenterer utdrag fra taler og dokumenter, og han henviser flittig til andre teoretikere på området. Likevel, hans politiske budskap gjennomsyrrer hver eneste side, og Ball kan av den grunn anklages for å være altfor ensidig i sin sak. Så blir spørsmålet om denne ensidigheten er et bevisst virkemiddel fra Ball sin side. Prøver han å skape politisk engasjement, eller prøver han å endre leserens oppfattelse? Muligens begge deler. Uansett, performativity er et veletablert begrep også utenfor hans arbeid, og i denne sammenhengen blir Balls perspektiver presentert i den hensikt å undersøke om fenomenet han omtaler eksisterer innenfor en norsk kontekst.

3.3.2 Evaluering av Kunnskapsløftet

Den totale evalueringen av Kunnskapsløftet består av mange delrapporter og sluttrapporter. I forbindelse med redegjørelsen av accountability-begrepet ble begrepet sett i sammenheng med Kunnskapsløftet. Det teoretiske grunnlaget for denne sammenhengen ble hovedsakelig tatt fra Møller et al. (2013) sin artikkel ”Kunnskapsløftet som styringsreform”. Denne artikkelen bygger på sluttrapporten fra FIRE-prosjektet⁴, ”Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller løfte?” (Aasen et al., 2012). FIRE-prosjektet fulgte reformimplementeringen over fem år, og evaluering bygges på et rikt datamateriale samlet fra samtlige nivåer innenfor systemet, helt fra Kunnskapsdepartementet til lærer. I denne sammenhengen fokuseres det på lærernes opplevelse av å arbeide innenfor den nye styringsreformen.

⁴ Forvaltningsnivåene og institusjonenes rolle i reformimplementeringen

Ifølge rapporten var lærerne positive til innføringen av Kunnskapsløftet, og denne positiviteten var også tilstede fem år etter innføringen. Selv om de fleste lærerne opplever at de har blitt ansvarliggjorte opplever de ikke at de har fått større beslutningsmyndighet, og de opplever heller ikke at Kunnskapsløftet som styringsreform har ført til mer styring nedenfra. Videre viser undersøkelsen at NKVS gjennomføres slik det står i retningslinjene, men det er likevel stor variasjon når det kommer til hvordan de enkelte skolene bruker resultatene samlet inn gjennom NKVS til eget utviklingsarbeid. Flertallet av lærerne på barnetrinnet er positive til de obligatoriske kartleggingsprøvene, og de opplever at disse prøvene er med på å forbedre undervisningen og læringsmiljøet. Flertallet av lærerne er også positive til bruken av nasjonale prøver.

Funnene presentert i sluttrapporten til FIRE-prosjektet bidrar med et innblikk i lærernes plass i det norske accountability-systemet. Rapporten vil derfor også drøftes mer inngående i kapittel 6, og noen av funnene fra FIRE-prosjektet vil bli sett i sammenheng med funnene gjort i denne oppgaven samt funnene gjort i NIFUs rapport ”Evaluering av nasjonale prøver som system” (Seland et al., 2013b).

3.3.3 Oppgavens plassering i forskningskonteksten

Sølvi Mausethagen (2013) har skrevet et review av forskning gjort på læreres relasjoner på skoler som i økende grad styres gjennom accountability. De fleste undersøkelsene Mausethagen har gått igjennom viser negative effekter av accountability. En av de negative konsekvensene hun trekker frem er hvordan en økende grad av tester i skolen har endret lærer-elev-relasjonene. Lærere har i undersøkelser selv oppgitt hvordan denne relasjonen er en av hovedgrunnene til at de faktisk jobber som lærere, og mye forskning tyder også på at disse relasjonene er essensielle for elevenes læring. Det ser dessverre ut til at økende grad av accountability fører til mindre fokus på elevene og mer fokus på informasjonen elever må lære seg til tester. Seks av studiene Mausethagen gjennomgikk viste derimot ingen signifikante effekter av accountability. Disse undersøkelsene viste at mange lærere bruker testresultater til å måle suksessen av egen undervisning, og at lærer-elev-relasjonene videre stod så å si upåvirket.

Avslutningsvis påpeker Mausethagen kompleksiteten som eksisterer i forholdet mellom accountability og læreres relasjoner. Selv om lærerne er mottakere av reformer er de også yrkesutøvere med sine egne verdier, og ikke minst erfaringer. Læreres relasjoner er generelt

sett preget av stabilitet fordi lærere selv ikke ønsker å gjøre et kompromiss når det kommer til disse relasjonene, og ikke minst fordi det viser seg at det relasjonelle er kjernen i lærernes indre motivasjon.

Denne oppgaven bruker de nasjonale prøver som case for å undersøke i hvilken grad norske læreres arbeid påvirkes av accountability. Funnene lar seg vanskelig overføre til andre sider av ansvarliggjoringens påvirkning på læreres handlingsrom og yrkesidentitet, så den presenterte forskningen i dette delkapitlet vil bli implementert i drøftingen i kapittel 6.

Hvordan lærerne som deltok i evalueringen av de nasjonale prøvene forbereder sine elever sier noe om deres lærer-elev-relasjoner, deres opplevelse av blant annet accountability og autonomi i forbindelse med arbeidet til prøvene, og det sier noe om hva som er viktig for *læreren*. Målsetning med oppgaven er å være et godt bidrag til forskningen som gjøres på lærere, og på hvordan de ansvarliggjøres.

4 Metode

I dette kapitlet vil det først bli redegjort for innsamling av de kvantitative og kvalitative dataene, og da med fokus på rekruttering av informanter. Videre følger en presentasjon av datagrunnlaget for den kommende analysen. Deretter blir det redegjort for hvordan spørreskjema, observasjonsskjema og intervjuguide ble utformet. Til slutt i kapitlet følger et mer teoretisk delkapittel hvor det metodiske arbeidet vil bli drøftet i forhold til validitet, reliabilitet og metodekombinasjon.

4.1 Datainnsamlingen på lærernivå

Videre vil det først bli redegjort for innsamlingen av det kvantitative datamaterialet, deretter for innsamlingen av det kvalitative. Innsamlingen ble gjort i samarbeid med NIFU. Hvordan datainnsamlingen skulle foregå ble derfor avgjort av de involverte forskerne og de økonomiske rammene som prosjektet hadde til rådighet.

4.1.1 Innsamling av kvantitative data

I starten av 2012 ble det satt i gang en evaluering av de nasjonale prøvene. Evalueringen ble gjennomført av NIFU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Jeg som masterstudent fikk, via NIFU, tillatelse fra Utdanningsdirektoratet og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til å delta på dette prosjektet, samt bruke deler av det innsamlede datamaterialet i min masteroppgave. Arbeidet med datainnsamlingen startet våren 2012. Prosjektleder innkalte prosjektmedarbeiderne og meg til møter regelmessig, og temaene fra NIFUs prosjektbeskrivelse ble gradvis utviklet til et fullverdig spørreskjema. Da spørreskjemaet var ferdig utarbeidet, skulle det piloteres. Jeg systematiserte alle spørsmålene inn i ett dokument, og utformet det slik at lærerne som skulle besvare surveyen fikk et reelt bilde av hvordan undersøkelsen skulle se ut. Deretter rekrutterte jeg fire lærere til piloteringen; to fra ungdomsskolen, og to fra barneskolen. Piloteringen fant sted i slutten av juni, og de endringene som måtte gjøres etter piloteringen ble gjennomført i god tid før undersøkelsen ble distribuert til de aktuelle lærerne i starten av oktober.

I april 2012 ble totalt 750 grunnskoler kontaktet via epost til rektorene. Disse skolene hadde blitt trukket ut som et representativt utvalg til en av Utdanningsdirektoratets halvårige spøringer som skulle gjennomføres høsten 2012. I denne eposten fikk skolene invitasjon til å være med på evalueringen av de nasjonale prøvene på lærernivå. Fra disse skolene svarte 30 rektorer positivt. Etter dette startet arbeidet med å rekruttere skoler via telefon. En assistent fra NIFU startet arbeidet med dette i mai 2012, men de fleste skolene ble rekruttert høsten 2012. På det tidspunktet fikk jeg hovedansvaret for rekrutteringen av lærere til lærersurveyen. Mitt arbeid med dette startet i begynnelsen av august 2012 og varte til starten av oktober 2012. I underkant av 200 skoler ble oppringt i løpet av denne tiden. Da rekrutteringsarbeidet ble avsluttet i starten av oktober, hadde målet om å rekruttere 100 skoler og 600 lærere blitt nådd. En del av de skolene som ikke ble med i det endelige utvalget sa nei til å delta i undersøkelsen, men de fleste skolene som ble oppringt ønsket å delta. Dessverre klarte ikke disse skolene å oppdrive kontaktinformasjon til de aktuelle lærerne i tide. Dette førte til at de ble ekskludert. På noen av skolene var det også umulig å komme fram på telefon eller epost generelt, mens det på andre skoler var vanskelig å få snakket med rektor. Generelt sett gikk rekrutteringsarbeidet veldig greit på grunn av en stor deltagelsesiver på de fleste skolene.

Etter høstferien 2012 ble spørreskjemaene sendt ut elektronisk ved bruk av epost til totalt 660 lærere ved 100 skoler. 10 av disse epostadressene ga feilmelding i retur, så kun 650 lærere mottok link til surveyen på epost. Av disse besvarte 479 lærere lærersurveyen. Det vil si at svarprosenten endte på 72. Lærerne som besvarte undersøkelsen jobbet ved 97 ulike skoler. Av de 97 grunnskolene var det 56 barneskoler. Det er de 211 lærerne ved disse skolene som er grunnlaget for den kvantitative delen av analysen i denne oppgaven. Alle disse lærerne har erfaring fra én eller flere gjennomføringer av nasjonale prøver i løpet av de tre siste årene, altså høst 2010, høst 2011 og høst 2012, og de ble alle rekruttert spesielt til denne undersøkelsen.

4.1.2 Innsamling av kvalitative data

Målet for det kvalitative utvalget var å få et utvalg lærere som hadde mest mulig kjennskap til nasjonale prøver. Det var også sentralt å få tre barneskoler og tre ungdomsskoler fordelt på fire ulike kommuner på Østlandet. Denne målsetningen ble også nådd. Seks skoler fordelt på fire kommuner innebærer at to av kommunene er representert i utvalget med både en barneskole og en ungdomsskole. I denne oppgaven bygger den kvalitative delen av analysen

på intervjuer og observasjoner fra to av de tre barneskolene i utvalget. Disse skolene er plassert i to ulike kommuner på Østlandet.

Skolene i det kvalitative utvalget ble kontaktet av prosjektleder én etter én via telefon. Skolene ble plukket ut fra listen med deltagerskoler til lærersurveyen. På den måten ble målsetningen om fordeling oppnådd, og det ble regnet med at lærerne på de aktuelle skolene også hadde tilstrekkelig kjennskap både til de nasjonale prøvene og til NIFUs prosjekt. Videre ble det regnet med at lærerne på disse skolene også ville være interessert i å dele sine synspunkter. I forkant av rekrutteringen ble det ikke tatt hensyn til skolenes tidligere resultat på de nasjonale prøvene, men i etterkant viste det seg at skolene fordelte seg forholdsvis jevnt over landsrangeringen som ble gjort etter prøvenes gjennomføring høsten 2012.

Lærerne som ble rekruttert til det kvalitative arbeidet ble, som i lærersurveyen, rekruttert gjennom rektorene. Prosjektleder kontaktet rektor som deretter forhørte seg med de aktuelle lærerne på sin skole. Det var med andre ord rektorene som avgjorde om skolen og lærerne skulle være en del av både den kvantitative og den kvalitative delen av undersøkelsen.

Lærerne som ble intervjuet på 5. trinn var alle kontaktlærere, og tre av de fire lærerne som det henvises til under analysen i denne oppgaven gjennomførte nasjonale prøver for første gang høsten 2012, altså rett før de ble intervjuet. Tre av informantene er kvinner, én er mann. Observasjoner ble gjennomført på alle de tre barneskolene som deltok i den kvalitative delen av undersøkelsen. Observasjonsdata benyttet i analysen i denne oppgaven er fra to ulike skoler. To av observasjonene er fra samme skole, men fra to ulike klassers gjennomføring av nasjonal prøve i lesing, mens de to andre er fra én klassers gjennomføring av nasjonal prøve i regning på en annen skole. Jeg deltok både på observasjonene og intervjuene på begge disse skolene, og to av de fire observasjonene er derfor gjort av meg. Jeg var også tilstede under alle de fire intervjuene.

Lærersurveyen inneholdt en del kommentarfelt. Disse ble også brukt som en del av det kvalitative datagrunnlaget. Etter at lærersurveyen ble avsluttet, var det en stor mengde kommentarer, over 500 stykker, som hadde blitt samlet inn. Jeg systematiserte disse kommentarene. Først kategoriserte jeg dem etter tema, deretter skilte jeg dem i forhold til for- og motstandsholdninger. Mange av kommentarfeltene var også generelle beskrivelser. Disse kommentarene har vært en sentral del av det kvalitative grunnlaget. De har blitt brukt for å

nyansere noen av de kvantitative tendensene, men også for å understreke enkelte kvalitative tolkninger. Det blir redegjort mer om disse kommentarfeltene i kapittel 4.2.2.

4.2 Datagrunnlaget

I dette delkapitlet presenteres datagrunnlaget for oppgaven. Datagrunnlag er her det som omhandler representasjon, hvorvidt det innsamlede datamaterialet er representativt for hele populasjonen eller ikke, noe som igjen påvirker hvorvidt funnene er generaliserbare eller ikke. Først presenteres det kvantitative datagrunnlaget, deretter det kvalitative.

4.2.1 Det kvantitative datagrunnlaget

Det kvantitative analysegrunnlaget i denne oppgaven har vært spørsmål fra lærersurveyen som omhandler lærernes arbeid med forberedelser til nasjonale prøver. Som tidligere nevnt besvarte totalt 97 av 100 skoler på lærersurveyen. 56 av disse var barneskoler. Til sammen 211 lærere på mellomtrinnet besvarte undersøkelsen. Tall fra OECD-undersøkelsen TALIS (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009) viste at 60 prosent av lærere på ungdomstrinnet i Norge var kvinner, men slike tall er litt vanskeligere å oppdrive på barnetrinnet. I følge NOU nr.15 ”Politikk for likestilling” (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012), er tre av fire lærere i grunnskolen kvinner. Ser man dette sammen med tallene fra TALIS, kan det se ut til at det jobber færre menn på mellomtrinnet enn på ungdomstrinnet. I denne undersøkelsen var 25 prosent av lærerne på mellomtrinnet menn. Det vil si at det i undersøkelsen er en litt høyere andel menn enn det faktisk er. Likevel, kjønn har ikke et sentralt fokus i analysen, så implikasjonene blir i denne sammenhengen ikke særlig store.

De fleste lærerne på mellomtrinnet som har besvart undersøkelsen har gått på lærerskolen, slik det het tidligere, eller allmennlærerutdanningen, slik det heter i dag. Kun 17% av lærerne har annen universitetsutdanning eller utdanning som varte 5 år eller mer. Aldersmessig er lærerne noenlunde jevnt fordelt. De aller fleste er mellom 31 og 59 år. Tabell 1 (neste side) viser hvor mange lærere fra de ulike landsdelene som besvarte undersøkelsen. Dette er også noenlunde representativt. Unntaket er Østlandet hvor det er en liten overrepresentasjon av skoler om det ses bort ifra Oslo og Akershus. Alle skolene som har deltatt i undersøkelsen er

offentlige grunnskoler. NIFU konkluderer i sin rapport med at lærerutvalget, med unntak i ansiennitet, har god representativitet (Seland et al., 2013b).

Tabell 1: Landsdel

Landsdel:	Antall	Andel
Oslo og Akershus	32	15%
Østlandet	91	43%
Sør-Vestlandet	57	27%
Midt- og Nord-Norge	31	15%
Totalt	211	100%

Når det gjelder lærerutvalgets representativitet må dette ses i sammenheng med datamaterialet fra NIFUs totale evaluering. For å kunne se sammenhenger mellom de ulike nivåene innenfor systemet var det viktig for NIFU å få data fra skoleeier, skoleleder og lærere på de rekrutterte skolene. Det ble sendt ut tre ulike spørreundersøkelser. Skoleledere i 118 kommuner mottok én undersøkelse. 612 rektorer fra disse 118 kommunene mottok en annen. Disse 612 grunnskolene var grunnlaget for lærerutvalget, og de 97 skolene som til slutt besvarte undersøkelsen på lærernivå har dermed en rektor og skoleeier over seg som også har besvart et spørreskjema om de nasjonale prøvene. På den måten har NIFU fått muligheten til å trekke linjer og sammenhenger mellom de ulike nivåene innenfor systemet. NIFUs rapport (Seland et al., 2013b) konkluderer med at hele utvalget totalt har god representativitet både når det gjelder størrelse, geografi og skoletype. Når det i denne sammenhengen skal ses på lærerutvalget isolert, vil det gi en litt dårligere representativitet.

Likevel, med dette som premiss, var hovedfokuset for lærerutvalget å rekruttere et utvalg fra de enkelte skolene som på best mulig måte ville speile norske grunnskolelærere. Representativiteten er også vanskelig å regne ut da det ikke finnes noen eksakte tall på hvor mange grunnskolelærere i Norge som har erfaring med nasjonale prøver. NIFUs beregninger tilsier at omtrent en tredjedel av alle grunnskolelærere har erfaring fra minst én gjennomføring av nasjonale prøver. Halvparten av lærerne på det aktuelle trinnet, 5. trinn, har tilsvarende erfaring (Seland et al., 2013b). Videre antas det at lærerne som har besvart surveyen har et noe større engasjement for problematikken rundt de nasjonale prøvene, men dette tillegges ikke store implikasjoner (ibid). Små skoler var underrepresentert i bruttoutvalget, og de ble

derfor også underrepresentert i nettoutvalget. Disse skolene ble valgt bort til fordel for de mellomstore skolene. Denne avgjørelsen hadde en praktisk begrunnelse. Ved å rekruttere store skoler fikk vi rekruttert flere lærere per rekrutterte skole.

For å oppsummere: Det kvantitative datagrunnlaget for denne oppgaven består av 56 barneskoler som er noenlunde jevnt fordelt rundt om i Norge. Store skoler er litt overrepresentert i utvalget for å få flest mulig lærere per rekrutterte skole. Alle lærerne i utvalget har erfaring fra en eller flere gjennomføringer av de nasjonale prøvene på 5. trinn i løpet av de tre siste skoleårene. I forhold til utdanning, kjønn og utdanning er utvalget representativt, med unntak av en litt høy andel menn.

4.2.2 Det kvalitative datagrunnlaget

Det kvalitative analysegrunnlaget for denne oppgaven har bestått av fire lærerintervjuer og fire observasjoner fra tre ulike gjennomføringer av nasjonale prøver, samt kommentarfelt fra lærersurveyen. Både dette utvalget og det kvalitative utvalget totalt har god spredning på Østlandet. De fire aktuelle lærerne kommer fra to ulike skoler. Begge skolene ligger på Østlandet, men i hver sin kommune og i hvert sitt fylke. Skolene kommer videre til å bli omtalt som henholdsvis skole A og skole B. Lærerne på skolene får tildelt pseudonymer. Dette gjøres blant annet for å skape en flyt i analysen, men også for å minne både forfatter og leser om at dette dreier seg om enkeltpersoners utsagn. Lærer 1 og 2 ved skole A blir heretter omtalt som Anja og Alice, mens lærer 1 og 2 ved skole B får tildelt navnene Bjørn og Berit. Alice sitt intervju har blitt gjengitt ved hjelp av notater, men ellers er alle intervjuene transkribert fra lydopptak.

Skole A er en mellomstor barneskole med 240 elever og 40 ansatte. Skolen har to klasser per trinn. Skolen har de siste årene skåret ganske lavt på de nasjonale prøvene, og lærerne har jobbet aktivt med å heve blant annet elevenes leseferdigheter for å kunne bedre skolens resultater. Etter at intervjuer og observasjoner var gjennomført, kom resultatene fra prøvene høsten 2012, og skolen ligger nå over landsgjennomsnittet. Anja er utdannet førskolelærer, og hun har en videreutdanning som gjør henne kvalifisert til å jobbe som lærer. Alice har gått på allmennlærerutdanningen. Begge er i utgangspunktet positive til nasjonale prøver, men de forteller begge at de dårlige resultatene til tider har vært ganske nedslående.

Skole B er litt mindre enn skole A med sine 180 elever og 35 ansatte. Skolen har kun én klasse per trinn. Skolen har skåret godt over landsgjennomsnittet på de nasjonale prøvene siden 2007, og Bjørn og Berit, som deler kontaktlæreransvaret på 5. trinn, virker ikke særlig opptatt av hvordan skolen deres gjør det i forhold til landsgjennomsnittet. Bjørn er utdannet allmennlærer og Berit gikk på det som ble kalt lærerskolen da hun tok sin utdanning. Også Bjørn og Berit er i utgangspunktet positive til de nasjonale prøvene.

Totalt i lærersurveyen ble det plassert ni kommentarfelt. På forhånd ble det antatt at nasjonale prøver kan være et følsomt tema for en del lærere, og kommentarfeltene ble lagt inn gjennom hele undersøkelsen for at lærere som hadde mye på hjertet, og som eventuelt følte at de ikke fikk sagt det de ønsket gjennom de ulike svaralternativene, skulle få skrive ut sine meninger. Alternativet til mange kommentarfelt kunne fort bli at flere lærere avbrøt besvarelsen sin i frustrasjon over ikke å få uttrykt meningene sine. Til sammen ble det skrevet totalt 588 kommentarer. Kommentarene skrevet av lærere på mellomtrinnet, og som angår forberedelser mot de nasjonale prøvene, har blitt inkludert i den kvalitative analysen. Disse varierer fra ganske generelle beskrivelser av praksis til mer følelsesmessige utsagn som viser tegn på frustrasjon eller irritasjon, som enkelte lærere ser ut til å oppleve under arbeidet med forberedelsene mot prøvene.

4.3 Spørreskjema, intervjuguide og observasjon

Videre følger en presentasjon av spørreskjemaet fra lærersurveyen (vedlegg 1), intervjuguiden (vedlegg 2) som ble brukt under intervju av lærere, og observasjonsskjemaet (vedlegg 3) som ble benyttet under observasjon av gjennomføringer av nasjonale prøver på 5. trinn. Det vil fokuseres på hvilke tema som lå til grunn for utformingen av skjemaene, hvordan oppsettet skjemaene hadde, hvilke spørsmålsformuleringer som ble benyttet, og ikke minst hvilke begrunnelser som lå til grunn for alle disse valgene.

4.3.1 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet til lærersurveyen bygget på relevante styringsdokumenter samt Utdanningsdirektoratets ønsker for det utlyste forskningsprosjektet, altså evalueringens formål. På lærernivået var målet for NIFU å kartlegge hvordan lærerne mottar eller finner informasjonen de trenger for å administrere prøvene, hva de gjør for å forberede elevene til prøvene, hvordan de gjennomfører prøvene, og hvordan de benytter resultatene i ettertid. Lærersurveyen ble derfor bygget opp tematisk etter disse målene. Temaene ble lagt opp kronologisk for å skape en flyt i spørreskjemaet, fra forberedelser til gjennomføring og bruk av resultater.

Sett bort fra innledende spørsmål om lærernes bakgrunn, bestod spørreskjemaet hovedsakelig av større overordnede spørsmål som skulle besvares ved å ta stilling til ulike påstander. Et eksempel på et overordnet spørsmål er ”Gir du elevene øvingsmaterieell før nasjonale prøver?”. Dette spørsmålet skulle besvares ved å krysse av for ja eller nei til noen påstander. Disse påstandene hadde ikke et ”vet ikke”-alternativ. Det ble antatt at lærerne var godt nok rustet til å svare ja eller nei på alle påstandene. ”Jeg gir elevene fjorårets nasjonale prøver som øvingsoppgaver” var en av påstandene under det nevnte spørsmålet, og påstanden er et godt eksempel på noe lærerne skal være i stand til å svare ja eller nei til. Andre spørsmål skulle besvares ved å ta stilling til påstander med graderte alternativer fra ”helt uenig” til ”helt enig”. Mellom disse ytterpunktene var alternativene ”litt uenig”, ”både/og” og ”litt enig”. Et eksempel på en slik påstand er ”Noen elever gruer seg veldig til prøven”.

På de påstandene hvor lærerne skulle oppgi hvorvidt de var enig eller uenig ble det satt inn et både/og-alternativ, men hva forteller et kryss i både/og-kategorien? Svaralternativet kan for mange muligens være det tilsvarende som en vet ikke-kategori, men kategorien kan også tolkes som at lærere som er ”enig, men...” eller ”uenig, men...” også har krysset av for både/og. Et tredje perspektiv, og som sannsynligvis er det mest korrekte, er at lærere som krysser av for både/og når de besvarer en påstand rett og slett ikke har tenkt noe særlig over det de har blitt spurt om. En lærer som for eksempel tenker på nasjonale prøver som en del av alle andre prøver, og som en del av hverdagen og ikke som noe man forbereder seg til, vil sannsynligvis oppleve det som vanskelig å ta stilling til påstanden ”I forberedelsene til nasjonale prøver forsøker jeg å bruke omtrent like mye tid på alle elever”.

I tillegg til de overordnede spørsmålene var det også noen ja/nei-spørsmål underveis i undersøkelsen. Disse spørsmålene handlet først og fremst om generelle faktaopplysninger, for eksempel om lærerne ble inkludert i fritaksarbeidet eller om de hadde fått tilbud om kurs/seminar om nasjonale prøver. Det ble også konstruert noen elektroniske snarveier som filtrerte spørsmål under besvarelsen av undersøkelsen. Om en lærer for eksempel kun hadde erfaring fra nasjonal prøve i norsk, slapp vedkommende å klikke seg forbi en rekke påstander om pc-kunnskaper og tekniske utfordringer.

Lærere på mellomtrinnet gjennomfører mange prøver i sin klasse gjennom et skoleår. En bekymring under arbeidet med spørreskjemaet var at lærerne skulle svare på spørsmålene med utgangspunkt i kartleggingsprøver generelt heller enn nasjonale prøver spesielt. For å forhindre dette ble de nasjonale prøvene innskrevet i samtlige overskrifter, spørsmål og påstander. Under piloteringen av spørreskjemaet nevnte de fire lærerne at det var lett å tenke på alle typer prøver under besvarelsen, men at den gjennomgående bruken av ordene ”nasjonale prøver” gjorde at de klarte å svare kun i forhold til de nasjonale prøvene istedenfor i forhold til kartleggingsprøver generelt.

4.3.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden bygget på de samme temaene som spørreskjemaet, og begge hadde den samme kronologiske oppbygningen. Spørsmålene var forholdsvis åpne, men mer konkrete og ”lukkede” spørsmål måtte også inkluderes for å få svar på noe av det Utdanningsdirektoratet ønsket informasjon om. ”Hvordan forbereder dere elevene til de nasjonale prøvene?” er eksempel på en åpen formulering. Her fikk lærerne anledning til å beskrive med sine egne ord hvordan de arbeidet mot de nasjonale prøvene. Videre ble det som oftest stilt oppfølgingsspørsmål til det lærerne fortalte, men disse er naturlig nok ikke en del av intervjuguiden. De transkriberte intervjuene bærer også mer preg av å være en naturlig samtale enn å være et intervju. De aktuelle temaene var temaer som også engasjerte lærerne, og som oftest besvarte lærerne de fleste spørsmålene i intervjuguiden kun ved at intervjueren stilte korte oppfølgingsspørsmål til det lærerne allerede snakket om. Det ble likevel nødvendig med noen mer ”lukkede” spørsmål også. Lærerne ble for eksempel spurt om de følte at de fikk nok tid til å jobbe med forberedelsene mot prøvene. Dette er et ja/nei-spørsmål, men det ble videre stilt oppfølgingsspørsmål til det lærerne svarte.

Den opprinnelige intensjonen var at det skulle bli gjennomført fokusgruppeintervjuer blant lærerne. På de to skolene som det henvises til i denne oppgaven ble det derimot gjennomført enkeltintervjuer istedenfor. Dette ble gjort av praktiske årsaker. Ved å intervjuere lærerne én og én fikk vi intervjuet dem under fritimer midt på dagen istedenfor å vente helt til ettermiddagen. Dette var noe lærerne selv ønsket. Fra NIFUs side ble fokusgruppeintervjuet først og fremst valgt som metode for å effektivisere datainnsamlingen. Enkeltintervjuer førte til mer transkribering, men mye ventetid ble kuttet når intervjuer ble flyttet tett inntil observasjonene (av prøvenes gjennomføring) som ble gjort på morgenen. Forskerne kunne med andre ord gjøre ferdig datainnsamlingen flere timer før det som egentlig var planlagt.

4.3.3 Observasjonsskjemaet

Det ble utarbeidet et eget observasjonsskjema til observasjonene som skulle gjøres av gjennomføringer av nasjonale prøver på 5. trinn. Skjemaet tok for seg hva som skjedde i klasserommet før oppstart av prøven, hva som skjedde under selve prøven, og hva som skjedde etter at elevene hadde levert. Øverst i skjemaet er det ganske konkret hvilken informasjon som er sentral å få med seg som observatør. Antall elever tilstede, hvordan elevene sitter i klasserommet, om det blir tatt fravær og når prøven starter er eksempler på enkeltpunkter som måtte fylles ut ved observasjonens oppstart. Hva lærerne sa før prøvenes oppstart var også en sentral del av observasjonens oppstart. Etter at prøven var i gang var det mer rom for generelle observasjoner. Her ble hendelsesforløpet beskrevet av observatøren. Var det noen som bråkete, rakk opp hånda, småprata, gjespet eller lignende? Alt det observatøren kunne observere ble skrevet ned.

4.4 De metodiske valgene

I dette delkapitlet blir det først sentralt å redegjøre kort for den hermeneutiske tankemåten, da den gir et godt bilde av hvordan tolkningsarbeidet i forbindelse med analysen i denne oppgaven har foregått. Videre presenteres noen perspektiver på validitet og reliabilitet i kvalitativ og kvantitativ forskning. Deretter drøftes dette videre i forhold til metodekombinasjonen gjort i denne oppgaven. Her vil undersøkelsens validitet og reliabilitet være det mest sentrale temaet. Avslutningsvis i delkapitlet vil det bli gjort noen etiske

refleksjoner. Noen refleksjoner i forhold til innsamlingen av det kvantitative datamaterialet vil bli gjort, men fokus vil hovedsakelig ligge på innsamlingen og bruken av det kvalitative datamaterialet.

4.4.1 Analysearbeidet

Den hermeneutiske tenkemåten har vært gjeldende gjennom hele analyseprosessen, på flere måter. Da alt datamaterialet hadde blitt samlet inn, hadde jeg en problemstilling som skulle utforskes. Denne problemstillingen stemte derimot dårlig overens med datamaterialet, og oppstartsprosessen kan beskrives som en analyse preget av en sterk *forforståelse*. Deler av materialet måtte trekkes ut av sin sammenheng for å stemme overens med problemstillingen, og det tok ikke lang tid før jeg innså at den opprinnelige problemstillingen måtte forkastes. Målet med dette var å skape en *forståelse* av hva datamaterialet *egentlig* fortalte. Dette arbeidet startet med en grundig behandling av lærerintervjuene. Intervjuene ble gjennomlest, delt opp i temaer, gjennomlest, sammenlignet, gjennomlest, delt opp i nye temaer, og så videre. Samtidig med analysen av disse intervjuene ble tallene fra lærersurveyen analysert. Dette påvirket tolkningen av intervjuene ved at temaer fra intervjuene ble sammenlignet med tendenser fra lærersurveyen, og nye innfallsvinkler til de etablerte temaene og tendensene oppstod. Fokus ble med andre ord flyttet fram og tilbake mellom *helhet og del*.

Et hermeneutisk analysearbeid er en fortolkende prosess, og begrepet kan oversettes med ”fortolkningslære” (Seland et al., 2013b). Vekslingen mellom helhet og del er det sentrale for hermeneutikken, og prosessen blir ofte omtalt som ”den hermeneutiske spiral” (ibid). Men hermeneutikken handler også om vekslingen mellom forforståelse og forståelse (Repstad, 2004). Denne formen for hermeneutisk tenkning søker å finne det som er gjemt. Ved å kombinere vekslingen mellom forforståelse og forståelse, og helhet og del kombineres to ulike retninger innenfor hermeneutikken, og Alvesson og Sköldbberg (ibid) argumenterer for at dette skaper en bedre tolkningsprosess. Disse to formene for hermeneutisk tenkning komplementerer hverandre heller enn å motstride hverandre, og en kombinasjon vil derfor skape en mer utviklet og bredere form for hermeneutisk tenkning (ibid).

Det at analyseprosessen har vært preget av en hermeneutisk tenkning har ikke vært et bevisst valg helt siden oppstarten av analysen. Vekslingen som ble gjort mellom forforståelse og forståelse handlet i stor grad om en søk etter mening i datamaterialet, og det samme kan sies om vekslingen mellom helhet og del. Likevel, det som i starten følte som en evig forvirring

og et uoversiktlig rot utviklet seg til å bli en analyse som tok datamaterialet på alvor. Det å finne de mest sentrale temaene og de rette tolkningene la grunnlaget for utarbeidelsen av relevante forskningsspørsmål som hadde som mål å undersøke hva som *faktisk* ble sagt, heller enn å finne det jeg som forsker kanskje ønsket å finne. Midtveis i fortolkningsprosessen pekte lærernes forberedelser av elevene seg ut som et sentralt tema. Noen interessante kvantitative tendenser sett sammen med de fire informantenes uttalelser og refleksjoner om temaet skapte en interesse hos meg som forsker for å undersøke tematikken nærmere, og forskningsspørsmål som fokuserte på lærernes forberedelser ble utarbeidet. Oppgaven har med andre ord et sterkt grunnlag i den innsamlede empirien.

4.4.2 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet var tidligere begreper som var forbeholdt den kvantitative forskningen. I dag er det derimot flere innfallsvinkler til hvordan man kan gjøre begrepene gjeldende også innenfor den kvalitative forskningen. Validitet handler om gyldighet, om en undersøkelse virkelig undersøker det den sier at den skal undersøke. En undersøkelses validitet handler med andre ord i stor grad om begrepsvaliditet (Alvesson & Sköldberg, 2009). Reliabilitet handler om pålitelighet, eller troverdighet, og spørsmålet om reliabilitet handler som oftest om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter, og av andre forskere (Kleven, 2002). Spørsmålet om *hva* en undersøkelse måler er derfor irrelevant innenfor reliabilitetsteori. I validitetsteori derimot er spørsmålet om *hva* sentralt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kleven (ibid) hevder at det eksisterer en utbredt misforståelse om at man forbinder reliabilitet med kvantitativ forskning og validitet med kvalitativ forskning. Dette stemmer ikke. Kleven påpeker at uansett forskning, enten den er kvalitativ eller kvantitativ, burde begrepsvaliditet være kriteriet for godt eller dårlig datamateriale. Reliabilitet er likevel noe som ikke må glemmes. Dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten, noe som innebærer at en bedring av undersøkelsens reliabilitet vil være styrkende for undersøkelsens begrepsvaliditet (ibid).

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen har det vært enkelte forskere som har avvist spørsmålet om validitet og reliabilitet (Kleven, 2002). Argumentet for disse forskerne har vært at dette er undertrykkende og positivistiske begreper som blir et hinder for den kvalitative, kreative og frigjørende tenkemåten. Kvale og Brinkmann (ibid) argumenterer likevel for å overføre kravene om gyldighet og pålitelighet til den kvalitative forskningen.

Reliabilitet i et kvalitativt forskningsintervju vil for eksempel handle om hvordan spørsmål intervjueren stiller, og både i forhold til ”åpne” og ”lukkede” spørsmål, men også i forhold til tonefall og ledende spørsmål. Spørsmålet om reliabilitet dreier seg da om den som blir intervjuet eventuelt ville ha endret sine svar under et intervju med en annen forsker.

Reliabilitet dreier seg også om gyldigheten av en forskers tolkninger av et kvalitativt datamateriale, om forskerens tolkninger for eksempel har en grobunn i datamaterialet eller i forskerens egen forforståelse.

Videre hevder Kvale og Brinkmann (ibid) at ved å inkludere validitet som et prinsipp i den kvalitative forskningen vil man i prinsippet få gyldig, vitenskapelig kunnskap ved bruk av kvalitative metoder. Thagaard (Kvale & Brinkmann, 2009) knytter validitet til de tolkningene en forsker kommer fram til, og om disse gjenspeiler virkeligheten på en tilfredsstillende måte. Man kan skille mellom en *intern* og en *ekstern* validitet. Den interne validiteten handler om hvorvidt en undersøkelse gjenspeiler virkeligheten på en god måte eller ei. Den eksterne validiteten er undersøkelsens overførbarhet. Kan forståelsen som ble utviklet i studien være gyldig i andre sammenhenger? For å oppnå en god ekstern validitet i kvalitativ forskning må en i følge Thagaard være kritiske til sine egne tolkninger, og man må hele veien begrunne hvorfor ens egne tolkninger er mer gyldige enn andre tolkninger (ibid). Også når det kommer til spørsmålet om reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse kan man skille mellom ekstern og intern reliabilitet (ibid). Den eksterne reliabiliteten handler om muligheten for å reproducere et tilsvarende resultat ved en senere anledning og med en annen forsker. Den interne reliabiliteten handler om forskningsarbeidets gjennomsiktighet gjennom blant annet konkrete framstillinger av forskningsstrategi og analysemetoder, og klare skiller mellom hva som er data og hva som er forskerens egne tolkninger og vurderinger. Den interne reliabiliteten styrkes også ved at flere forskere deltar i prosjektet. En ting som styrker både validitet og reliabilitet i en undersøkelse er metodekombinasjon, også kalt triangulering (2009).

4.4.3 Metodekombinasjonen

Metodekombinasjonen brukt i denne oppgaven omtales av blant andre Bruhn-Jensen (Kvale & Brinkmann, 2009) som *triangulering*. Målet for analysen har vært å få flere perspektiver på samme fenomen, og kvantitative og kvalitative innfallsvinkler har derfor blitt kombinert.

Kvalitativ og kvantitativ forskning kan ses som ytterpunkter på en skala, men dette betyr ikke at de er motstridende. De burde heller ses som komplementære (2002). Det som hovedsakelig

skiller kvalitativ og kvantitativ forskning er typen data som samles inn. Sett slik fører en metodekombinasjon til et mer variert datamateriale og videre en bredere analyse (ibid).

Når det gjelder reliabiliteten av forskningen som presenteres og analyseres i denne oppgaven, vil det på mange måter være leserens opplevelse av forskningens reliabilitet som vil avgjøre hvorvidt denne er god eller dårlig. Gjennom dette kapitlet og det neste analysekapitlet har et sentralt mål vært å klargjøre hvilke data som ligger til grunn for arbeidet. Et viktig fokus har videre vært å skape et tydelig skille mellom hva som er data og hva som er tolkninger. De presenterte tolkningene begrunnes hovedsakelig ved å vise til datamaterialet, men ved noen anledninger blir også andre mulige tolkninger presentert.

Observasjonene som ble gjennomført var såkalte *fullstendige* observasjoner hvor vi som forskere observerte uten å delta (Grønmo, 1996). Nasjonale prøver er en situasjon hvor elevene sitter stille på sine egne plasser og løser oppgaver, og en deltagende observasjon ville ha vært lite hensiktsmessig. Situasjonen har en begrenset andel sosial samhandling. Likevel, selv om en forsker ikke deltar i observasjonene, kan det ikke utelukkes at situasjonen man observerer blir påvirket av ens nærvær. Under oppstarten av observasjonene ble vi som forskere alltid introdusert for klassene, og alle elevene hadde fått beskjed i forkant om at det under prøven skulle sitte en forsker å se på klassen. Det virket som om elevene syns det var rart at vi var tilstede før prøvene startet, men etter at prøvene hadde blitt utdelt eller elevene hadde fått logget inn på pc'ene sine, så det ut til at de glemte av vår tilstedeværelse. Det var nok lærerne som ble mest påvirket av observeringen. Det så ikke ut som om de var noe særlig nervøse, men likevel, de så oss gjennom hele prøvesituasjonen, og de visste at alt de sa og gjorde ble dokumentert. I tillegg skulle alle de observerte lærerne intervjues etter prøvenes gjennomføring, og det kan tenkes at det var viktig for lærerne å vise seg fra sin beste side. Dette er derimot ikke nødvendigvis noe negativt i denne sammenhengen. Lærernes ”beste” side kan være en god kikkert til deres holdninger og verdier, til hva de syns er viktig i samspill med sine elever.

Intervjuene skulle som nevnt i utgangspunktet ha foregått i fokusgrupper. Hensiktene med å gjennomføre slike intervjuer i forbindelse med undersøkelsen var både praktiske og metodiske. Praktiske ved at man får intervjuet flere lærere på kortere tid, i tillegg til at transkriberingsmengden blir mindre, metodisk i forhold til at man forhåpentligvis kan oppnå gode diskusjoner mellom lærere som videre vil gi gode muligheter for å få fram flere ulike synspunkter på samme sak (Thagaard, 2009). Det ble likevel ansett som viktigere å ta hensyn

til lærernes ønsker under skolebesøkene. Gjennomføring av fire enkeltintervjuer istedenfor to fokusgruppeintervjuer bidro med fire ulike samtaler med fire ulike fokus. Lærerne fikk anledning til å snakke om det de opplevde som viktig uten å bli påvirket av andres synspunkter underveis.

Intervju som metode har noen standardinnvendinger. Kvale og Brinkmann (ibid) introduserer noen av disse, samt noen mulige løsninger på de påpekte problemene. Mange av innvendingene dreier seg om intervju som metode isolert. Disse er ikke relevante i denne oppgaven på grunn av kombinasjonen av kvalitativ og kvantitativ metode. Andre innvendinger, som for eksempel upålitelighet gjennom ledende spørsmål, subjektive tolkninger og for få intervjupersoner gjør seg derimot gjeldende, til tross for en metodekombinasjon. Ledende spørsmål kan være ledende både i form av ordlegging og tonefall. Sistnevnte er det dessverre vanskelig å si noe om ettersom kun transkribering av intervjuene er tilgjengelig. Intervjuguiden bestod hovedsakelig av åpne og beskrivende spørsmål, og ingen spørsmål skiller seg ut som direkte ledende. Når det gjelder tolkningene av intervjuene har tolkningene gjort i denne oppgaven sterkt samsvar med tolkningene gjort i NIFUs rapport, noe som styrker tolkningenes validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). De fire intervjuene det henvises til ble gjennomført av to ulike forskere. Funnene fra disse intervjuene har ingen nevneverdige ulikheter, og forskerens intervjuerstil ser derfor ikke ut til å ha påvirket informantene i særlig stor grad.

I forhold til lærersurveyens validitet blir den tidligere nevnte representativiteten sentralt for den eksterne kvaliteten. Kan funnene fra denne undersøkelsen overføres til andre studier? Representativiteten for lærerutvalget som er grunnlaget for denne oppgaven, altså lærerne på mellomtrinnet, er god med tanke på lærernes utdanning og geografiske fordeling. Utvalget er derimot ikke særlig tilfeldig med tanke på at det ble trukket ut fra bestemte skoler. Det er også vanskelig å finne ut av eksakt hvor mange lærere på mellomtrinnet i Norge som har erfaring fra de nasjonale prøvene i løpet av de tre siste årene, noe som innebærer at vi ikke vet hvor stor populasjonen er.

Lærersurveyens interne validitet anses som god. Piloteringen viste at gjennomgående bruk av nasjonale prøver som begrep i spørreundersøkelsen gjorde at lærerne til enhver tid besvarte spørsmålene med utgangspunkt i sine erfaringer fra de nasjonale prøvene. Kommentarfeltene forsterker dette inntrykket. Spørsmålene fra lærersurveyen forholdt seg stort sett på det konkrete plan gjennom å undersøke lærernes *praksis* istedenfor deres holdninger og følelser.

Det konkluderes derfor med at undersøkelsen har undersøkt det den skulle undersøke, og videre at resultatene da har en sterk kobling til virkeligheten.

Både den interne og den eksterne validiteten blir forsterket av de kvalitative dataene. Det var stor grad av samsvar mellom resultatene fra lærersurveyen og funnene gjort i forbindelse med intervjuene og observasjonene. Gjennom metodekombinasjonen i denne oppgaven har analyseresultatene altså blitt styrket. Ulike metoder har ført til resultater som samsvarer godt, og det kan videre derfor antas at resultatene som presenteres ikke er et resultat av særegenheter ved en enkelt metode (Seland et al., 2013b).

Metodekombinasjonen gjør at den videre analysen legges opp tematisk. Kvantitative tendenser blir belyst av kvalitative data og vice versa. De kvalitative dataene blir formidlet gjennom presentasjon av observasjonsnotater og sitater fra informantene. De kvantitative dataene blir hovedsakelig formidlet gjennom tabeller. Én problemstilling kommer til å bli belyst gjennom en analyse av både kvalitative og kvantitative data som ble samlet inn på omtrent samme tidspunkt, og analysen vil være det Grønmo (Grønmo, 1996) omtaler som en ”parallell utnyttelse av kvalitative og kvantitative tilnærminger”, som igjen er en form for triangulering. Samlet vil dette gi en mer nyansert og helhetlig belysning av hvordan lærerne arbeider med forberedelse av sine elever i forkant av de nasjonale prøvene.

4.4.4 Noen etiske refleksjoner

Informantene som deltok i denne undersøkelsen har gitt et informert samtykke til å delta. Både skolene som ble kontaktet i forbindelse med lærersurveyen og case-skolene ble kontaktet via rektor. Det var fra forskernes side ingen tvang til å delta, og lærerne hadde hele veien muligheten til å trekke seg. Lærerne på case-skolene var godt informerte, og de hadde alle forberedt sine elever på at de skulle bli observert. Undersøkelsen hadde heller ingen skjult agenda i form av at lærerne ikke kunne få vite hva som skulle observeres, eller at de skulle bli observert i det hele tatt (skjult observasjon), og samtykket lærerne ga kan derfor anses som informert.

Case-skolene og deres informanter har blitt tildelt pseudonymer. Det er liten sannsynlighet for at noen av informantene vil kjenne igjen seg selv i teksten, til dels på grunn av nye navn, men kanskje først og fremst fordi analysen er tematisk oppbygget. Ingen av informantene har blitt profilert i særlig stor grad, og utsagnene deres har vært viktigere enn deres person.

Informantenes konfidensialitet er derfor godt bevart. Konsekvensene informantene vil oppleve av å ha deltatt i undersøkelsen anses derfor også som minimale, eller til og med ikke-eksisterende.

Flere av informantenes utsagn gjengis i den kommende analysen. Disse har blitt redigert i form av at muntlige utsagn har blitt gjort mer egnet for skriftspråk. Dette har blitt gjort for at informantenes utsagn skal bli tatt på alvor. Sannsynligheten er stor for at lærerne selv ville ha skrevet sine utsagn på en annen måte enn slik de ble uttrykt under intervjuet. Det muntlige språket har til tider en helt annen form enn det skriftlige, og det sentrale har vært å få fram lærernes utsagn på en best mulig måte. Tre av de fire informantene samtykket til opptak av intervjuene for at den senere transkriberingen skulle bli mest mulig nøyaktig. Den ene læreren ønsket ikke at et slikt lydopptak skulle gjennomføres, og dette intervjuet er derfor gjengitt ved bruk av notater. En konsekvens av dette er at forskernes tolkningsarbeid da starter allerede ved gjengivelsen. Noe av denne tolkningen har blitt forhindret ved at det var to forskere tilstede under intervjuet og at det derfor var to sett med notater tilgjengelig under gjengivelsen. Likevel er sitater fra denne læreren, Alice på skole A, ikke inkludert i analysen. Utsagnene ble derimot ansett som gyldige, og intervjuet har spilt en like sentral rolle i analyseprosessen som de andre intervjuene.

Forskningsarbeidet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

5 Analyse

Resultatene fra det analytiske arbeidet skal i dette kapitlet presenteres tematisk. Dette gjøres for å skape en oversikt over de tendensene som er funnet og tolket under arbeidet med det kvalitative og kvantitative materialet. Delkapitlene legges opp etter analysens hovedfunn. Disse er: *Tid, elever som gruer seg, og å øve til prøve*. *Tid* handler både om hvor mye tid lærerne bruker på forberedelser mot de nasjonale prøvene, men også om prøvenes varighet. Mange av lærere oppgir i lærersurveyen at de ser elever som gruer seg til prøvene. Denne tendens skal ses i sammenheng med informantenes uttalelser om hva de fokuserer på under sine forberedelser. Det å øve til prøve ser ut til å være noe nesten alle lærere gjør. Hvordan dette gjøres, og hvilke begrunnelser lærerne har for å gjøre dette, skal belyses. Kapitlet avsluttes med en oppsummering. I den oppsummeringen vil det skje en slags sammenbinding av hovedfunnene. *Autonomi og trygghet* blir her løftet fram som sentrale temaer i hovedfunnene.

5.1 Tid

Tid er et funn som viser seg i to ulike versjoner. Datamaterialet fra lærersurveyen sier først og fremst noe om hvor *mye* tid den enkelte lærer bruker på å forberede elevene til nasjonale prøver. Dette er også noe de fire informantene ble spurt om, og deres utsagn brukes her til å nyansere de kvantitative dataene. *Autonomi* er et sentralt aspekt ved denne delen av hovedfunnet. Flere av informantene snakker derimot mer om tid i forhold til prøvenes *lengde*. Opplevelsen lærerne deler dreier seg om at 90 minutter er veldig lenge for en 5. klassing å sitte stille og arbeide med en prøve. Dette funnet ses også i sammenheng med hva lærersurveyen forteller om lærernes tanker om prøvenes lengde. Videre blir tidsbegrepet derfor behandlet på to måter: Som forberedelsestid og som prøvetid.

5.1.1 Forberedelsestid – den autonome læreren

Hvor mye tid den enkelte lærer bruker på å forberede elevene sine til de nasjonale prøvene er interessant av flere grunner. Tidsbruk sier kanskje først og fremst noe om viktighet. Man bruker sjelden mye tid på det man ikke bryr seg om. Men på en annen side, om lærerne bruker mye tid på forberedelser, gjør de dette fordi de bestemmer det selv? Når lærerne som besvarte surveyen ble spurt om de selv avgjør hvor mye tid de bruker på nasjonale prøver, svarte hele 93 prosent ja (se tabell 2). Lærerne måtte også ta stilling til om andre aktører avgjorde hvor mye tid de brukte på forberedelsene til de nasjonale prøvene, for eksempel rektor eller kommune. Det viser seg at lærerne som mener at de selv bestemmer hvor mye tid de bruker på forberedelsene står for dette, og de svarer nei på spørsmål om andre styrer dette. Tydeligheten av deres autonomi i arbeidet med prøvene blir på den måten understreket.

Tabell 2: Jeg avgjør selv hvor mye tid som skal brukes på forberedelser til nasjonale prøver.

Svaralternativ:	Antall	Andel
Ja	187	93%
Nei	15	7%
Totalt	202	100%

Videre blir lærerne spurt om de opplever at de bruker for mye tid på forberedelsene til de nasjonale prøvene. Også her ser det ut til at lærerne selv bestemmer hvor mye tid de bruker. Over halvparten av lærernes som oppgir at de selv avgjør hvor mye tid de bruker er uenig i at de bruker for mye tid på forberedelsene (se tabell 3).

Tabell 3: Jeg avgjør selv hvor mye tid som skal brukes på forberedelser til nasjonale prøver/Jeg syns at jeg bruker for mye tid på forberedelsene.

		For mye tid					Total
		Helt uenig	Litt uenig	Både/og	Litt enig	Helt enig	
Avgjør selv	Ja	31%	20,5%	21%	12,5%	7,5%	92,5%
	Nei	0,5%	2%	2,5%	1%	1,5%	7,5%
Total		31,5%	22,5%	23,5%	13,5%	9%	100%

Hva lærerne selv kategoriserer som forberedelsesarbeid er derimot ikke selvsagt. Det at nasjonale prøver omhandler de grunnleggende ferdighetene kan gjøre det vanskelig å skille arbeid med nasjonale prøver fra annet skolearbeid. Når man jobber med leseforståelse, jobber

man da mot de nasjonale prøvene, eller jobber man mot målene i lærerplanen? Lærerne som deltok i surveyen ble spurt om hvordan arbeidet med forberedelsene ble disponert. På spørsmål om arbeidet er jevnt fordelt gjennom skoleåret er lærerne ganske splittet i sine svar (se tabell 4, neste side). Til sammen har 73 prosent av lærerne plassert seg midt på skalaen ved å svare litt uenig, litt enig eller både/og. Sistnevnte kategori er vanskelig å analysere, men det er en mulig tendens at dette er en påstand som det er ganske vanskelig å ta stilling til for mange av lærerne. Det kan rett og slett være en påstand de ikke kjenner seg igjen i. Noen av lærerne som har besvart undersøkelsen har utnyttet kommentarfeltene som var tilgjengelige under besvarelsen av spørreskjemaet. En av lærerne sier om forberedelser til nasjonale prøver:

Vi bruker generelt mye tid på å gi elevene god opplæring innenfor alle fag. Jeg tenker slik at nasjonale prøver viser samfunnets forventninger til opplæring og nivå innenfor de forskjellige fag, og da må vi til en viss grad la det gjenspeile vår undervisning.

Sitatet viser at det kan være vanskelig å skille arbeid med nasjonale prøver fra annet undervisningsarbeid. Denne læreren skriver at det er viktig med god opplæring innenfor alle fag, og at de nasjonale prøvene er en måling av nettopp dette. Sett slik blir arbeidet med de nasjonale prøvene en del av selve læreplanarbeidet.

Tabell 4: Forberedelsene til nasjonale prøver er jevnt fordelt gjennom hele skoleåret.

Svaralternativ:	Antall	Andel
Helt uenig	29	15%
Litt uenig	49	24%
Både/og	52	26%
Litt enig	47	23%
Helt enig	24	12%
Totalt	201	100

Likevel, 75 prosent av lærerne er enig i at arbeidet med de nasjonale prøvene er konsentrert om tiden før prøvene (se tabell 5, neste side). Det er tydelig at arbeidet med de nasjonale prøvene intensiveres når prøvene nærmer seg, uavhengig av hvor mye tid lærerne bruker på arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ellers i året. Denne intensivering av forberedelser mot prøvene blir oppmuntret av Utdanningsdirektoratet, selv om de skriver i rammeverket for prøvene at slike spesielle forberedelser ikke skal være nødvendige (1996). Et viktig aspekt å få med i denne sammenhengen er at denne intensivering kan være en

tendens som forekommer i forkant av prøver generelt, uavhengig av hvilken prøve det øves til.

Tabell 5: Forberedelsene til de nasjonale prøvene er konsentrert om tiden før prøvene.

Svaralternativ:	Antall	Andel
Helt uenig	10	5%
Litt uenig	13	6%
Både/og	28	14%
Litt enig	89	44%
Helt enig	62	31%
Totalt	202	100

5.1.2 Den lange tiden – prøvenes lengde

De nasjonale prøvene i engelsk, lesing og regning har alle en varighet på 90 minutter.

Elevenes besvarelser kan leveres inn før prøvetiden er over, men samtlige elever må sitte den totale prøvetiden helt ut (Utdanningsdirektoratet, 2010). De nasjonale prøvene har dobbelt så lang varighet som de andre kartleggingsprøvene elevene har hatt fram til 5. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2010), og det er nok derfor tid i form av prøvenes lengde er noe som engasjerer noen av informantene, og da kanskje spesielt Anja. Hun problematiserer flere ganger i løpet av intervjuet lengden på prøvene. Etter hennes vurdering er prøvene altfor lange. Hun sier blant annet at:

... jeg skjønner ikke hvorfor hele klassen skal sitte i 90 minutter hvis man som lærer vurderer at alle har gjort det de kan etter 70 minutter for eksempel (...) da tenker jeg at det kan bli litt negativt, at de føler at ”uff, dette er kjedelig” og sånn. (Intervju Anja, lærer 1, skole A)

Et av argumentene mot de tvungne 90 minuttene er tillit. Anja mener at lærerne bør få såpass tillit fra Utdanningsdirektoratet at de selv kan vurdere når elevene burde avslutte prøvene. Hun forstår ikke hvorfor læreren må tvinge elevene til noe som læreren selv ikke står inne for. Det at elevene må sitte lenger enn de trenger kan føre til en negativ opplevelse, mener Anja, og i sitatet ovenfor ser det ut som at elevenes opplevelse av prøvesituasjonen er viktig. Anja ønsker ikke at elevene skal oppleve prøvene som kjedelige. Elever som kjeder seg viser

muligens ikke sitt største potensiale i prøvesituasjonen, og opplevelsen av kjedelige prøver kan føre til at elevene begynner å grue seg mer til de neste prøvene som kommer.

I lærersurveyen var det ingen direkte spørsmål om prøvenes lengde eller elevenes opplevelse av disse 90 minutter lange prøvene. Det var to påstander om tid under gjennomføringen. Her måtte lærerne ta stilling til om elever opplevde at de hadde for mye eller for lite tid til prøvene. Det ser ut til at noen opplever at elevene har for mye tid, noen opplever at de har for lite tid, mens andre ser begge tilfeller i sine klasser. Men hvor relevant er disse påstandene i denne sammenhengen? Det Anja er mest opptatt av er hvor lenge disse elevene må sitte og konsentrere seg, og hvor uvant dette er for ”sånne små kropper”. Hun sier: ”Det (90 minutter) er altfor lenge. Det ville vært altfor lenge for meg òg! Men jeg synes de er superflinke og disiplinerte. Men det er lenge å sitte og jobbe intensivt i 90 minutter” (Intervju Anja, lærer 1, skole A). Disse elevene er ikke vant til denne prøveformen, og de er spesielt ikke vant med dette tidsspennet. Noen av kommentarene fra lærersurveyen viser at det er flere lærere som enig i dette. En lærer skriver: “Prøvene er for store. Mener de burde vært delt opp og tatt over flere økter/dager. Prøvene tester i stor grad elevenes evne til konsentrasjon og motivasjon”. En annen skriver i forbindelse med det å øve på prøve:

Jeg lar dem øve på en og en av leseoppgavene, men hele leseprøven på 90 min lengde er totalt uvant for dem og virker selvfølgelig enormt inn på sluttresultatet. Elever på 5. trinn er ikke vant med å sitte så lenge konsentrert av gangen.

Andre kommentarer problematiserer hvorvidt nasjonale prøver er en prøve i ferdigheter eller konsentrasjon og utholdenhet. Det er godt synlig i observasjonene fra Anjas forberedelser av elevene på selve prøvedagen at tid er noe som elevene må få et positivt forhold til før prøven setter i gang. Hun omtaler blant annet den lange tiden som noe bra, at elevene har anledning til å ta seg tid til å lese tekstene ordentlig, og at de har tid til å kose seg. En av elevene spør om de må skynde seg, men Anja beroliger samtlige elever med at alle i klassen leser fort nok, og at de har god tid til å jobbe med prøven. Etter 62 minutter er alle elevene ferdige med prøven, men de blir sittende ut de 90 minuttene med andre oppgaver som de har fått tildelt av Anja.

I klasserommet til Alice ble dette gjort litt annerledes. Alice lot elevene forlate klasserommet etter at de var ferdige med prøven, uavhengig av hvor mye av prøvetiden som hadde passert. Disse elevene fikk gå ut å leke. Ved å sammenligne Anja og Alice kommer det fram ulike innfallsvinkler til den lange prøvetiden. Ønsket om at elevene skal få en positiv opplevelse av

prøven er nok pedagogisk begrunnet av Anja, men hun forholder seg til regelverket selv om det strider imot hennes pedagogiske mening. Det er godt mulig at Alice sin avgjørelse om å la elevene forlate prøvesituasjonen når de er ferdige med sine besvarelser også har en pedagogisk begrunnelse. Likevel, denne avgjørelsen bryter med regelverket for prøvene. Det at elevene som sitter igjen med sine besvarelser blir færre og færre i klasserommet gjør at det blir godt synlig hvem som bruker lengst tid. Det kan også tenkes at fristelsen av å gå ut påvirker de gjenværende elevenes konsentrasjon. Anja mener at Utdanningsdirektoratet burde ha mer tiltro til de enkelte lærerne når det kommer til tidsbruken, men kanskje de fastsatte 90 minuttene ikke handler om tiltro, men om pedagogikk? Utdanningsdirektoratet gir ingen begrunnelser for hvorfor elevene må sitte ut den totale prøvetiden i rammeverket for de nasjonale prøvene, så dette spørsmålet forblir dessverre ubesvart i denne sammenhengen.

5.2 Elever som gruer seg

Nær halvparten av lærerne ser at noen elever gruer seg veldig til prøvene. Hvorfor disse elevene gruer seg er litt vanskeligere å finne svar på. En grunn kan være at de nasjonale prøvene er for vanskelige for en del av elevene. 66 prosent av lærerne er enig i at prøvene er for vanskelige for noen av elevene. De lærerne som ser at noen av elevene gruer seg er også enig i påstanden om at prøvene er for vanskelige for noen av elevene (se tabell 6). Dette tyder på at én av grunnene til at noen elever gruer seg til prøvene rett og slett er fordi prøvene er for vanskelige.

Tabell 6: ... noen elever opplever at prøven er for vanskelig/... noen elever gruer seg veldig til prøven

		Gruer					Totalt
	Svaralternativ	Helt uenig	Litt uenig	Både/og	Litt enig	Helt enig	
Vanskelig	Helt uenig	6%	1%	0	1%	0	8%
	Litt uenig	1%	4%	1%	0	0	6%
	Både/og	3%	5%	8%	2%	1%	19%
	Litt enig	3%	5%	9%	10%	5%	32%
	Helt enig	1%	1%	5%	14%	14%	35%
Totalt		14%	16%	23%	27%	20%	100%

De nasjonale prøvene skal være et kartleggingsverktøy for elever på ulike faglige nivå. Dette innebærer at prøven blir for vanskelig for mange av elevene, og kanskje til og med for de fleste. Prøven er også ukjent. Elevene vet ikke akkurat *hva* de kan bli spurt om, og *typen* oppgaver de møter er sannsynligvis litt annerledes enn det de er vant med. Slikt sett er dette en vanskelig prøve å øve til. Likevel, hvor utbredt denne følelsen av å grue seg er blant elevene, og i hvilken grad disse elevene gruer seg, er det vanskelig å si noe om. Én indikasjon på omfanget av elever som gruer seg kan være graden av fokus lærerne gir dette i sitt arbeid med forberedelsene mot de nasjonale prøvene. Elever som syns det er litt skummelt med nasjonale prøver er noe som tre av de fire lærerne nevner under sine intervjuer.

Anja, for eksempel, var på skolen den dagen de gjennomførte de nasjonale prøvene i norsk, til tross for at hun var syk. Hun begrunnet dette med at hun visste at de var tryggere når hun var tilstede, det ble mindre uro, og elevene klarte derfor å konsentrere seg bedre. En annen lærer påpeker det samme i et av kommentarfeltene i lærersurveyen. Denne læreren skriver hvor problematisk det blir når en vikar som verken kjenner elevene eller prøveformen skal gjennomføre prøvene. Denne læreren skriver ikke hvilke konsekvenser dette kan ha for elevenes prestasjoner, men det er mulig at trygge og rolige rammer anses som viktig også av denne læreren. Anja hadde i tillegg noen elever som hun visste grudde seg til prøven. Det var viktig for Anja å være tilstede for disse, men også å trygge dem i forkant av prøvene:

... jeg vet jo at jeg har noen som er litt bekymra. Men jeg har liksom prøvd å fremheve at det eneste interessante ved denne prøven er at jeg skal vite hva jeg skal lære de videre – altså, hva vi skal jobbe med videre i femteklasse (...) jeg prøver liksom å bruke et positivt språk om det, da. Ta av «edgen» litt. Men samtidig så har vi jo jobba med å øve til nasjonale prøver, så de skjønner jo at det er noe viktig. (Intervju Anja, lærer 1, skole A)

Observasjonene fra Anjas klasses gjennomføring av nasjonal prøve i norsk viser tydelig at trygghet blant elevene er viktig. Hun forteller elevene om prøven, leser informasjonsteksten godt, og hun stopper opplesingen innimellom for å stille oppklarende spørsmål til elevene. Et eksempel er ”Hva betyr egentlig hjelpemidler?”. I årets informasjonstekst (2012) er det også en skrivefeil. Det står at det skal være seks tekster, mens det i heftet kun er fem tekster. Anja sier til elevene sine: ”Tenk at de som har laga prøven også kan gjøre feil’a!”. Hun viser elevene at det å gjøre feil er noe alle gjør, at det er noe helt naturlig. Det at hun forteller elevene at de må ta seg god tid og kose seg, og at ”det er mange koselige tekster” kan også

bidra til en slags trygghetsfølelse. Til slutt spør hun: ”Hvorfor har vi prøver?” Elevene svarer: ”For å få vite hva vi kan!” (Observasjon av Anja, lærer 1, skole A).

Bjørn er mer opptatt av hvordan de voksne framstår overfor elevene. Han forteller en del om voksenrollen når han snakker om elever som gruer seg litt til prøvene:

Ja, vi har vel opplevd at noen på en måte synes at det er litt skummelt. Og de skal jo ta det seriøst, men det er en grense for hvor alvorlig dette er også. Vi tenker at de yter bedre hvis de klarer å senke skuldrene litt (...) Jeg tror at det handler mye om hvordan vi voksne er – i alle situasjoner, egentlig. Hvis vi er oppkavet og nervøse rundt nasjonale prøver, så kan det hende at det smitter over til elevene (...) Altså, hvordan vi er overfor elevene, det tror jeg har betydning. (Intervju Bjørn, lærer 1, skole B)

Noen av elevene i Bjørns klasse synes det kan være skummelt med nasjonale prøver, men Bjørn skiller mellom det å ta prøvene seriøst og det å frykte de. Stressede elever presterer ikke så bra som de egentlig kan, mener Bjørn, og derfor er det viktig at lærerne er rolige for å vise elevene at prøvene ikke er noe å være redd for. Bjørn deler klasseansvar med Berit, og også hun er opptatt av hvordan de voksne framstår overfor elevene. Hvordan den voksne framstår er *forutsettende* for barnas trygghetsfølelse, mener Berit. Både observasjonene og intervjuet av Berit viser hvordan hun uttrykker seg for å roe elevene. I intervjuet forteller hun om hva hun sier til elevene før prøvene:

(...) “Senk skuldrene”. “Gjør ditt beste”. “Ta det med ro”. “Dette her går kjempefint”. “Du får aldri gjort noe mer enn ditt beste uansett”. Og den der gjennomgangen har vi hatt hele veien, for det blir litt verre av og til. Det blir litt høye skuldre og “å-å” og “nå er jeg nervøs”. Men vi har prøvd å roe det veldig ned, og jeg har opplevd at vi har klart det. (Intervju Berit, lærer 2, skole B)

Klassen til Bjørn og Berit ble observert under gjennomføringen av nasjonal prøve i regning. Observasjonene ble gjort før intervjuene ble gjennomført, og begge observatører ser en rolig klasse og betryggende voksne. Informasjonen er konkret og oversiktlig, og lærerne gir rom for alle elevenes spørsmål før prøven setter i gang. Det Berit forteller under intervjuet samsvarer med observasjonene. Hun sier for eksempel: ”Husk å senke skuldrene, ta det med ro, dette går bra. Hva skal dere gjøre nå? Dere skal gjøre deres beste” (Observasjon av Berit, lærer 2, skole B). Bjørn gir elevene konkrete verktøy for prøven, og han foreslår for eksempel at elevene kan tegne ut de problemene de ikke forstår, at de kan ta seg pauser innimellom, og at de kan spare de vanskeligste spørsmålene til slutt. ”Gjør så godt du kan!” kan se ut som et viktig budskap for Bjørn (Observasjon av Bjørn, lærer 1 skole B).

5.3 Å øve til prøve

Videre skal det handle om å øve til de nasjonale prøvene. Videre skiller det mellom ulike begrunnelser lærerne har for å øve til prøvene. Først presenteres de pedagogiske begrunnelsene, deretter de tekniske. De tekniske begrunnelsene handler om prøvene i engelsk og regning som gjennomføres elektronisk. Til slutt presenteres noen andre forberedelser lærerne gjør i forbindelse med de nasjonale prøvene.

5.3.1 Det pedagogiske aspektet

Om lærerne skal legge opp til øving til de nasjonale prøvene er noe som enkelte lærere er uenige om, spesielt om man ser på noen av kommentarfeltene fra lærersurveyen. På spørsmål om lærerne arrangerer prøver ”på liksom” i forkant av de nasjonale prøvene svarer derimot i underkant av 80 prosent av lærerne at de gjør dette, enten de gjør det flere ganger i løpet av skoleåret eller kun når de opplever at de har tid (se tabell 7). Dette vil si at nesten 80 prosent av lærerne stiller seg positivt til det å øve til de nasjonale prøvene. Det at de fleste lærerne selv bestemmer over sine egne forberedelser mot prøvene understreker gyldigheten av denne svarprosenten.

Tabell 7: Andel lærere som har gjennomført nasjonale prøver ”på liksom”:

Svaralternativ	Antall	Andel
Ja, flere ganger i løpet av hvert skoleår	41	20%
Ja, minst en gang i løpet av skoleåret	93	46%
Ja, men bare hvis jeg får tid	26	13%
Nei	42	21%
Total	202	100,0

Når lærerne som har besvart lærersurveyen får mulighet til å uttale seg om det å arrangere prøver ”på liksom”, bruker de fleste som har utnyttet kommentarfeltet anledningen til å beskrive hvordan de gjør dette. Her varierer kommentarene litt. Noen skriver at de jobber felles i klassen gjennom en tidligere prøve for å lære elevene litt om hvordan de kan gå fram når de skal arbeide med en så stor prøve. Andre gjennomfører 90 minutters-prøver hvor elevene må sitte hele tiden igjennom. Begrunnelsen for dette er at elevene skal få kjenne på

hvor lenge prøvene varer og på hvordan det er å sitte stille så lenge. Mange av lærerne som gjennomfører prøver ”på liksom” på denne måten lar elevene stille så mange spørsmål de ønsker underveis slik at de skal få lære litt om hvordan slike prøver skal løses. Andre lærere nevner trygghet som en sentral begrunnelse for å arrangere liksomprøver. En lærer skriver: ”Det er viktig å trene både på oppgaver, og ikke minst med like rammer som prøvene ellers, slik at elevene på en tryggest mulig måte kan fokusere på den faglige prestasjonen (under selve prøven)”. En annen skriver: ”Veldig greit å la elevene bli kjent med oppgavetyperne de møter, så elevene er forberedt på hva som venter. Uten at vi på noen som helst måte driller tidligere prøver av den grunn”.

De lærerne som ikke gjør noen spesielle forberedelser begrunner dette blant annet med at nasjonale prøver skal kartlegge det generelle undervisningsarbeidet, og at spesielle forberedelser derfor ikke skal være nødvendig. En liten andel av de som har utnyttet kommentarfeltet skriver at de ikke forbereder elevene spesielt til prøvene fordi de opplever at de ikke har nok tid. Hos disse lærerne er det en gjennomgående frustrasjon i forhold til det å forberede elevene til prøvene. For hva er det egentlig de nasjonale prøvene skal måle? Noen mener at nasjonale prøver skal måle den generelle virksomheten. I et slikt perspektiv blir store forberedelser til prøvene feil. Men de fleste lærerne gjør konkrete forberedelser til prøvene i større eller mindre grad. Argumentene som kommer fram peker på at dette skaper et unøyaktig resultat. Hovedpoenget blir for noen at de som forbereder elevene sine mye selvfølgelig vil gjøre det bedre på de nasjonale prøvene enn de som ikke forbereder seg i det hele tatt. De fleste av disse kommentarene har blitt skrevet i kommentarfeltet som angår offentliggjøring av resultater. Offentliggjøring er tydelig noe som skaper en stor sårbarhet hos lærerne, og flere gir uttrykk for at de opplever resultatene på prøvene som urettferdige. Mange føler at media legger kunstig mye vekt på noen få resultater som forteller generelt lite om skolens virksomhet.

Det ser ut som at lærerne tolker rammeverket for de nasjonale prøvene litt ulikt. Rammeverket sier at nasjonale prøver ikke skal kreve noen ekstraordinære forberedelser (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Likevel, i Utdanningsdirektoratets veiledningshefte for lærere ”Hvordan bruke nasjonale prøver som redskap for læring?” (Utdanningsdirektoratet, 2010) står det tydelig at *elevene skal forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem* (p. 5). For å få elevene til å forstå dette skal læreren informere elevene om blant annet hva resultatene skal brukes til, og læreren må trygge elevene ved å fortelle dem om hvordan

prøvene er og hvordan oppgaver de kommer til å møte. Her anbefaler Utdanningsdirektoratet egne oppgaver som ligger på deres nettsider. Selv om forberedelser ikke skal være nødvendig, må den enkelte lærer kjenne sin klasse og sine elever, og videre legge opp forberedelsene til de nasjonale prøvene ut ifra dette. Lærerne har med andre ord et forholdsvis stort handlingsrom når det kommer til forberedelsene til prøvene.

Hvorfor mener da en del av lærerne at det blir galt å forberede elevene til de nasjonale prøvene? Det er vanskelig å svare på, men en av grunnene kan godt være at lærerne ikke har lest alt av informasjon publisert av Utdanningsdirektoratet. Informasjonen ligger lett tilgjengelig på deres nettsider, og de fleste lærere burde ikke ha noe problem med å finne fram på disse nettsidene. De fleste lærerne oppgir at de hovedsakelig bruker Utdanningsdirektoratets nettsider når de skal finne informasjon om nasjonale prøver. Med grunnlag i dette kan en antagelse være at misforståelser om hvorvidt elever skal forberedes eller ikke ligger i mangel på tid til å lese all informasjon publisert av Utdanningsdirektoratet. En motstandsholdning til det å øve på prøve kan også handle om lærernes ideologi. Det er en mulighet for at enkelte lærere ikke vil øve til prøvene av ideologiske grunner.

5.3.2 Det tekniske aspektet

Under den nasjonale prøven i engelsk opplevde skole B tekniske problemer da elevene skulle logge seg inn på systemet for å ta prøvene. Dette påvirket elevene i prøvesituasjonen. Bjørn forteller at ”det hadde den konsekvensen at det ble uro, at elevene ble usikre. Noen av elevene ga jo uttrykk for at, ja, det hadde nok hatt en betydning i forhold til det de presterte etterpå når de gjennomførte prøven” (Intervju Bjørn, lærer 1, skole B). Han forteller videre at han så en helt annen elevgruppe på prøven i regning. I forkant av prøven i regning hadde Bjørn gjort klar samtlige datamaskiner før elevene ankom datarommet. Dette førte til en problemfri innlogging for elevene, og prøveoppstarten fikk derfor ingen uromomenter som kunne ha distraheret elevene.

Berit forteller i sitt intervju at de har jobbet med å få elevene trygge på hvordan datamaskinene fungerer i prøvesituasjonen.

(...) å trygge elevene på den situasjonen de kommer i, at de skal vite hva de går til, ikke for å drille noen oppgaver, overhodet ikke det, det har jeg ikke drevet med i det hele tatt, men at de skal vite når de sitter foran den datamaskinen, at det fungerer sånn og sånn. (intervju Berit, lærer 2, skole B).

Det at den tekniske biten fungerer er nok en viktig del av elevenes trygghetsfølelse under prøvene. Som Berit forteller, det er noe med det å vite hva man går til. Roen i prøvesituasjonen er nok også ganske sårbar, så når det blir større tekniske komplikasjoner, kan det hele fort utvikle seg til å bli en urolig situasjon preget av forvirring og usikkerhet. Kommentarene fra lærersurveyen viser at mange lærere har opplevd slike tekniske utfordringer når prøvene skal gjennomføres. Men disse utfordringene er ikke rent tekniske, de kan fort bli pedagogiske, slike Bjørn beskriver. Lærere skriver at de blant annet har opplevd problemer ved pålogging, nettverk som svikter, prøver som ikke er tilpasset alle nettlelere og programvarer på skolens datamaskiner som ikke er oppdatert. Alle disse eksemplene er ting som vil påvirke en klasses prøvesituasjon, og videre muligens også en klasses resultat.

5.3.3 Andre forberedelser

På Utdanningsdirektoratets nettsider ligger det øvingsoppgaver som elevene kan jobbe med i forkant av de nasjonale prøvene. Disse oppgavene skal gi elevene et lite innblikk i hvilke type oppgaver de kommer til å møte på prøvene (Utdanningsdirektoratet, 2012d). På spørsmål om lærerne bruker disse oppgaven i sine forberedelser svarer 88 prosent ja. Alle de fire lærerne sier i sine intervjuer at de bruker øvingsoppgavene som Utdanningsdirektoratet har lagt ut på sine nettsider. Anja forteller at oppgavene har gjort at elevene har vendt seg til den type oppgaver, men hun sier også at det er begrensninger for hva disse øvingsoppgavene kan utrette, spesielt i forhold til leseopplæringen:

...det man gjør de tre ukene på høsten på 5. trinn – altså, kan ikke en elev tolke informasjon i tekst, så klarer de ikke det på de tre ukene, selv om jeg hadde lest alle verdens nasjonale tekster med dem. Så jeg tenker at man forbereder seg jo hele skoleløpet, egentlig, når det gjelder leseopplæring (intervju lærer 1, skole A, Anja).

Forberedende oppgaver forbereder, ifølge Anja, elevene på oppgavene som kommer på prøven, men de bedrer ikke nødvendigvis elevens lesing, spesielt ikke når forberedelsene hovedsakelig skjer på starten av 5. klasse. Sett slik får øvingsoppgavene den funksjon at de lærer elevene hvordan slike oppgaver skal løses. Øvingsoppgavene legger til rette for at elevene skal få vise hva de *faktisk* kan når prøvene skal løses. Når elevene er forberedt på oppgavetyperne, kan de på prøvene fokusere på å løse oppgavene istedenfor på å forstå dem. Som en lærer skriver i en kommentar: ”Det gir elevene trygghet i prøvesituasjonen slik at de kan konsentrere seg om oppgavene”.

Berit ser øvingsoppgavene som et tilskudd til den vanlige undervisningen. Hun forteller at hun ikke bruker mye tid på å forberede elevene til de nasjonale prøvene spesielt.

Undervisningsopplegg blir gjennomført i tråd med læreplanen, og de nasjonale prøvene måler det elevene kan på det gitte tidspunkt. Øvingsoppgavene blir i den sammenhengen gode å ha. Ved å løse disse får elevene et lite innblikk i hvordan oppgaver de kan møte på prøvene, og Berit som lærer slipper å bruke mye tid på konkrete forberedelser til prøvene.

Lærerne som besvarte lærersurveyen fikk også spørsmål om hvem av elevene de fokuserte på under forberedelsene til de nasjonale prøvene. Over 87 prosent av lærerne oppgir at de forsøker å bruke like mye tid på alle elevene (se tabell 10). Lærerne måtte også svare på om de brukte mest tid på hele klassen, grupper av elever eller enkeltelever under forberedelsene. Også her er hovedtendensen at de fleste lærerne forbereder *hele* klassen til prøvene. De fleste lærerne prioriterer heller ikke elever som kan gjøre det bra, elever som kan gjøre det middels bra eller elever som kan gjøre det dårlig. Tiden disponeres jevnt på alle elevene.

Tabell 8: I forberedelsene til nasjonale prøver forsøker jeg å bruke omtrent like mye tid på alle elever:

Svaralternativ:	Antall	Andel
Helt uenig	4	2%
Litt uenig	3	2%
Både/og	28	14%
Litt enig	35	17%
Helt enig	131	65%
Totalt	201	100

5.4 Oppsummering av hovedfunn

Når hovedfunnene fra undersøkelsen skal oppsummeres, deles de nå inn i to temaer: *De autonome lærerne* og *arbeid med trygghet hos elevene*. De autonome lærerne vises hovedsakelig gjennom det kvantitative materialet. Trygghet er noe som er gjennomgående i det kvalitative materialet, men temaet viser seg også i lærersurveyen. Å øve på prøve blir et sentralt tema når trygghet skal drøftes.

5.4.1 De autonome lærerne

Lærerne som har besvart lærersurveyen ser ut til å være forholdsvis autonome i avgjørelsen om hvor mye tid de skal bruke på å forberede elevene til de nasjonale prøvene. De mener at blant annet rektor, skoleeier og media har lite innflytelse på deres disponering av tid. Dette betyr ikke at lærerne selv bruker akkurat så mye tid som de ønsker på forberedelsene til prøvene. Det kan være at noen av lærerne skulle ønske at de hadde mer tid til arbeid med de nasjonale prøvene, men at de opplever at de må prioritere å bruke tiden på andre ting også. Så selv om lærerne ikke opplever direkte press fra andre aktører innenfor skolen når det kommer til de nasjonale prøvene, er det en mulighet for at de opplever et tidspress – at tiden ikke strekker til.

Autonomi er et komplekst begrep. For hvordan klarer mennesker egentlig å skille mellom ytre og indre påvirkninger? Ønsker for eksempel en lærer å oppnå et godt resultat vil nok han eller hun legge inn litt ekstra tid til forberedelser. Hvorfor denne læreren ønsker gode resultat er derimot litt mer komplekst. Er det fordi gode resultater bekrefter en god lærer? Er det fordi naboskolen gjorde det så bra på prøvene i fjor? Eller er resultatene så viktige fordi økt mediefokus skaper mer fokus på resultater hos den enkelte lærer? Læreren gjør sine valg, men bakgrunnen for disse valgene er ikke nødvendigvis alltid autonome. Uavhengig av dette er det uansett tydelig at lærerne *opplever* en viss autonomi under arbeidet med forberedelsene til de nasjonale prøvene. Forhåpentligvis gjør dette at de svarer det de selv mener er rett på de øvrige spørsmålene, og ikke nødvendigvis det de ”burde” føle er rett. Autonomi vil drøftes mer inngående i kapittel 6.

I kommentarfeltet fra lærersurveyen som omhandlet tidsbruken mot nasjonale prøver er de fleste kommentarene beskrivende, og mange av de starter med ordet ”jeg”. Dette også kan være et signal om at lærerne opplever et eierskap over sin egen undervisning. Noen av

kommentarene sier at nasjonale prøver tar for mye tid. Noen av disse skriver om et ”jag fra ledelsen”. Det er ikke mange av disse kommentarene, men de er likevel viktige å få med for å få en nyansering av bildet. Ikke alle lærere har en opplevelse av autonomi, og det viser seg gjennom noen av kommentarfeltene at nasjonale prøver får et feil fokus sammenlignet med intensjonene uttrykt fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Funnet er ikke signifikant nok til å utdypes mer i denne sammenhengen, men det er et viktig perspektiv i nyanseringen av virkeligheten. De fleste lærerne opplever autonomi, men dessverre ikke alle.

Generelt sett er det pedagogikken som gjennomsyrrer lærernes svar. Dette kommer tydelig fram i lærersurveyen og dens kommentarfelt, samt i alle fire lærerintervjuene og observasjonene. Det er lite som tyder på en ”prestasjonskultur” innenfor den norske skole, og resultatpresset ser ikke ut til å være særlig utbredt. Dette betyr ikke at resultatene ikke betyr noe for lærerne, men at resultatene stort sett blir sett i et større, mer komplekst perspektiv. Det ser ut til at den autonome læreren fokuserer på alle sine elever, og at fokus under forberedelsene av elevene er deres trivsel og mestring, og kanskje aller mest – deres trygghet.

5.4.2 Trygghet hos elevene

Gjennomgående i de fire lærerintervjuene og observasjonene av lærernes gjennomføring av nasjonale prøver, samt mange av kommentarene fra lærersurveyen, er et fokus på trygghet. Det ser ikke ut som at målet med forberedelsesarbeidet er at elevene skal bli bedre på lesing, regning eller engelsk, eller at de forberedes for at prøveresultatene skal heves. Argumentene til de fire lærerne er at barna må øve seg på oppgaver for at de skal kjenne til den type oppgaver før selve prøven gjennomføres, og prøver ”på liksom” blir gjennomført for å forberede elevene på hvor lenge det er å sitte stille i 90 minutter. Forberedelsene de fire lærerne gjør går i tråd med forberedelsene Utdanningsdirektoratet mener at elevene trenger (Utdanningsdirektoratet, 2010). Elevene får gjennom forberedelsene en oversikt over hva som kommer, og mange av dem får vite hvorfor de må ha slike prøver. *Ufarliggjøring* kan være et beskrivende ord for en sentral del av lærernes forberedelsesarbeid. Lærerne på skole B forsøker å signalisere til elevene, gjennom sin egen atferd, at slike prøver er ikke noe å stresse for. Lærerne på skole A tuller med at de som har laget prøven har gjort en feil for å understreke at feil er noe vi alle gjør.

Når lærerne blir spurt om de har gjennomført prøver ”på liksom” svarer en underkant av 80 prosent av lærerne at de gjør dette, enten det er flere ganger i løpet av året eller kun når de har tid (se tabell 7). En annen tydelig tendens fra lærersurveyen er at mange av lærerne ser at noen elever gruer seg veldig til de nasjonale prøvene. Denne tendensen er interessant å se sammen med det å arrangere prøver ”på liksom”. Kommentarfeltene viser at ulike lærere arrangerer slike liksomprøver på ulike måter, men i de ulike argumentene blir ordet trygghet og begrepet ”bli kjent med” brukt flere ganger. Flere lærer presiserer også at forberedelsene til de nasjonale prøver blir gjort gjennom hele skoleløpet, men at liksomprøver blir gjennomført for at elevene skal få vite hva de går til. Kommentarene er stort sett i samsvar med lærerintervjuene. Undersøkelsen viser en holdning om at grunnleggende ferdigheter ikke er noe som blir bedre av øvingsoppgaver og liksomprøver, men at grunnleggende ferdigheter er noe som det arbeides med kontinuerlig tidlig i skoleløpet. Øvingsoppgaver og liksomprøver viser elevene hva som skal skje når de nasjonale prøvene avholdes. Å øve på prøve handler for lærerne om trygghet, ikke om drilling av ferdigheter.

5.4.3 Hva syns lærerne på mellomtrinnet om nasjonale prøver?

De nasjonale prøvene er noe som de fleste lærerne forbereder elevene sine til. Prøvene er noe de setter av tid til å jobbe med. Det ser ut til at de setter av denne tiden ut ifra egne prioriteringer, men gjør de dette fordi de mener at nasjonale prøver er et godt måleverktøy, eller har de andre grunner? På slutten av lærersurveyen ble lærerne bedt om å ta stilling til utsagnet: *Nasjonale prøver er et godt redskap for meg i arbeidet mitt* (se tabell 9). Svarene viser at det 47 prosent av lærerne er enige i denne påstanden.

Tabell 9: Som en oppsummering ber vi deg om å gi oss din generelle vurdering av nasjonale prøver. Ta stilling til utsagnet "Nasjonale prøver er et godt redskap for meg i arbeidet mitt.":

Svaralternativ:	Antall	Andel
Helt uenig	25	12%
Litt uenig	26	13%
Både/og	52	27%
Litt enig	73	37%
Helt enig	20	10%
Total	196	100

Hvilken holdning lærerne har til de nasjonale prøvene er relevant under en analyse av deres forberedelser mot prøvene. Om de nasjonale prøvene oppleves av lærerne som et godt redskap, er det en mulighet for at lærerne også opplever forberedelsene mot prøvene som nyttige, men denne konklusjonen kan ikke trekkes med absolutt sikkerhet. Likevel, det at lærerne selv avgjør hvor mye tid de skal bruke på forberedelsene, sett i sammenheng med deres oppfattelse av at de verken bruker for mye eller for lite tid på forberedelsene, tyder på at forberedelsene mot prøvene ikke fører med seg noe særlig negativitet eller press for lærerne.

6 Drøfting

I dette kapitlet skal funnene fra kapittel 5 drøftes. Dette gjøres hovedsakelig i lys av teorien som ble presentert i kapittel 3, men det vil også bli introdusert noen nye perspektiver. NIFUs rapport fra evalueringen av de nasjonale prøver (Seland et al., 2013b) har fått, i likhet med andre relevante forskningsrapporter, en sentral plass i drøftingen. Generelt sett er funnene NIFU har gjort i forhold til lærerne på mellomtrinnet sine forberedelser mot de nasjonale prøvene ganske like som de funnen som ble presentert under analysen. I drøftingen vil deres rapport bli trukket inn når funnene fra denne oppgavene skal drøftes, men også når det kommer til hva lærerne sa om prøvenes gjennomføring, og den videre bruken av resultater.

Drøftingen består av fire delkapitler. Det første delkapitlet tar for seg læreren som både ansvarliggjort og autonom. Denne læreren fokuserer på trygghet under sitt arbeid med forberedelser mot de nasjonale prøvene, og det ser ut til at en ansvarliggjøring ikke begrenser lærerens handlingsrom eller profesjonelle yrkesidentitet i særlig stor grad. Videre drøftes det i hvilken grad dagens lærere er ansvarliggjorte. Det er ingen konsekvenser, eller ”high stakes”, involvert i ansvarligjøringen av norske lærere, og dette blir sett i sammenheng med hvordan lærerne arrangerer prøver ”på liksom” i forhold til det kjente begrepet ”teaching to the test”.

Deretter, som en del av det sosiokulturelle perspektivet læreren ses i, drøftes skolen som en organisasjon. Hvordan rektorer og et samlet lærerkollegium arbeider med de nasjonale prøvene påvirker den enkelte lærers opplevelse av prøvene, og da i forhold til om det oppleves som et arbeidsverktøy eller et kontrollverktøy. Om skoler bruker de nasjonale prøvene først og fremst som et kontrollverktøy kan ansvarliggjøring fort bli til en slags ansvarsfraskrivelse for enkelte skoler. Til slutt blir en overskrift fra kapittel 2 gjenopptatt:

”Nasjonale prøver som samfunnsdebatt”. Her blir Utdanningsforbundet, som et av lærernes største fagforbund, trukket fram nok en gang som en viktig stemme for Norges lærere.

Delkapitlet drøfter hvilke reaksjoner NIFUs evaluering av de nasjonale prøvene skapte da den ble utgitt i slutten av april 2013, både i media og i Utdanningsforbundet. Videre ses funnene fra NIFUs rapport (Seland et al., 2013b) i forhold til Utdanningsforbundets standpunkt om de nasjonale prøvene. Konklusjonen blir at media, og til en viss grad Utdanningsforbundet, bidrar til et begrenset bilde både av hvordan de nasjonale prøvene brukes i skolen i dag, men også i forhold til hvilke holdninger lærerne selv har i denne saken.

6.1 Den styrte, frie læreren?

Hovedfunnene i denne oppgaven viser at lærere opplever autonomi under arbeidet med forberedelsene mot prøvene, og det er tydelig at elevfokuset ligger til grunn for hvordan disse lærerne forbereder sine elever. Dette indikerer at selv om lærerne har blitt mer ansvarliggjort etter innføringen av de nasjonale prøvene, har de også opprettholdt en slags yrkesfrihet. Dette er spesielt interessant å se i sammenheng med et av funnene fra sluttrapporten til FIRE-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2012d), som viser at et fåtall av lærerne i 2011 føler seg mer ansvarliggjort nå enn tidligere. Så hvordan påvirker en ansvarliggjøring gjennom de nasjonale prøvene egentlig de norske lærerne?

6.1.1 Den opplevde autonomien

I kapittel 5 ble det stilt spørsmål til dette med opplevd autonomi, for hvordan kan man egentlig skille mellom seg selv og ytre påvirkninger? I kapittel 3 ble noe av Laskys (Aasen et al., 2012) forskning presentert. Det ble også fokusert på hennes innfallsvinkel til hvordan man kan se på læreren. Lasky har et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt for sin analyse. Dette innebærer at lærerne blir sett som selvstendige aktører, men også som deltagere i en sosial setting. Dette impliserer at det er vanskelig å si noe om akkurat hva som er et resultat indre eller ytre påvirkninger, men det erkjenner at lærernes praksis er et resultat av både indre og ytre påvirkninger. Dette funnet omtales derfor som lærernes *opplevelse* av autonomi. Det vil si at drøftingen ikke går innpå hvorvidt denne autonomien er reell eller ei. Drøftingen legger til grunn at autonomien er ekte bare fordi den er opplevd.

6.1.2 Nasjonale prøver – ja eller nei?

Lærerne avgjør selv hvor mye de vil fokusere på forberedelsene mot de nasjonale, og det ser også ut til at de selv avgjør hvordan disse forberedelsene skal legges opp. I kapittel 2 ble det nevnt at det etter gjennomføringen av de første nasjonale prøvenes i 2005 kom mye motstand fra blant andre elever, forskere og enkelte politikere. Frønes et al. (2005) skriver for eksempel om boikottaksjoner som ble gjennomført av elever fra den videregående skole, og om forskere som kritiserte prøvenes manglende validitet og reliabilitet. Dette førte til at prøvene ble trukket tilbake for forbedring før gjeninnføringen i 2007. Debatten om de nasjonale prøvene er, som det kommer fram av denne drøftingen, fortsatt aktuell, men funnene i denne

oppgaven, og også funnene i NIFUs rapport fra evalueringen (Seland et al., 2013b), finner ingen betydelig motstand blant lærerne mot disse prøvene.

I kapittel 3 ble begrepet performativity presentert. Det ble også stilt spørsmål om dette begrepets gyldighet i en norsk kontekst. Dette spørsmålet skal drøftes nærmere litt senere. I denne sammenhengen er det først og fremst interessant å trekke fram noen av Balls (2012) perspektiver på performativity. Ball skriver om hvordan en performativity-kultur utfordrer lærernes profesjonelle identitet, men han påpeker også hvordan en konsekvens av dette kan være at lærerne inkorporerer performativity i sin profesjonelle yrkesidentitet. Dette innebærer en endring i lærernes grunnleggende verdier, og muligens også en endring i deres grunnlag for, eller motivasjon for, å jobbe som lærer. Overført til denne konteksten: Har de nasjonale prøvenes mottagelse blant lærerne endret seg fra 2007 og fram til i dag? Er det slik at lærere nå aksepterer de nasjonale prøvene fordi de har blitt ”vant” til dem?

Sluttrapporten fra FIRE-prosjektet (2003, 2011) presenterer funn gjort under implementeringen av Kunnskapsløftet, og undersøkelsen strakk seg over fem år, fra 2007-2012. De første intervjuene på skolenivå ble gjennomført i 2007. På dette tidspunktet hadde nasjonale prøver akkurat blitt gjennomført for første gang etter gjeninnføringen, og rapporten presenterer ingen spesielle funn i forhold til dette fra 2007. Undersøkelsene fra 2010 viser derimot at prøvene var godt etablert i skolenes virksomhet, men at det var forskjell på hvordan ulike skoler utnytter resultatene. Likevel, de fleste lærerne var positive til bruken av nasjonale prøver, noe som også viste seg i surveyen som ble gjennomført i 2011. Det ser derfor ut til at det ikke har eksistert en særlig stor motstand mot de nasjonale prøvene blant lærere i løpet av de tre siste årene.

Helgøy og Homme (Aasen et al., 2012) sin undersøkelse (se kapittel 3) viste at det var en slags motstandsholdning mot de nasjonale prøvene rett etter gjeninnføringen. Lærerne i deres undersøkelse likte ikke hvordan standardiserte tester skulle gi et virkelig bilde av hva elevene kunne. I tillegg skapte det et prestasjonsfokus de ikke sto inne for. De nasjonale prøvene ble gjeninnført rett etter innføringen av Kunnskapsløftet. Lærerne i Helgøy og Hommes undersøkelse følte at alle de nye kravene som kom med Kunnskapsløftet, som for eksempel krav til dokumentasjon, ble en tidstyv som forsynte seg av tiden de helst skulle ha brukt i klasserommet (ibid). Det kan nesten se ut til at det ble for mye nytt på én gang for disse lærerne. Om denne motstanden til bruk av de nasjonale prøvene var utbredt blant norske

lærere i 2007, ser det ikke ut som at det tok mange år før prøvene ble en naturlig del av lærernes arbeid.

I 2008 ble det av Agderforskning gjennomført en evaluering av NKVS i grunnskolen (2007). Undersøkelsen viste blant annet at 45 prosent av lærerne mente at de nasjonale prøvene hadde ført til et positivt læringsutbytte. I tillegg mente godt over halvparten av lærerne at prøvene kunne brukes blant annet til å forbedre undervisningen, styrke lærernes oppmerksomhet om de faglige elementene i fagene, vurdere den enkelte elvs faglige utvikling, og som et grunnlag for lærernes samarbeid om planleggingen av skolens opplæring. Generelt sett var det få motstandsholdninger mot *bruken* av de nasjonale prøvene, selv om det var uenighet om noen av prøvenes elementer (ibid).

6.1.3 Nasjonale prøver og lærernes profesjonelle yrkesidentitet

Helgøy og Hommes (Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2009) undersøkelse viser hvordan reformendringer og statlige krav påvirker lærernes profesjonalitet. Nye føringer medfører en endring av etablert praksis. Videre skriver de om hvordan accountability flytter tilliten fra lærerne som de profesjonelle yrkesutøverne over til staten som et kontrollorgan. I forhold til de nasjonale prøvene er dette noe som først og fremst gjør seg synlig gjennom offentliggjøring av resultater. Både i NIFUs evaluering av de nasjonale prøvene (Seland et al., 2013b) og i sluttrapporten fra FIRE-prosjektet (Aasen et al., 2012) påpekes det at mye av kritikken lærere har mot de nasjonale prøvene handler om dette med offentliggjøring av resultater. Her er riktignok lærerne delt. En del av lærerne mener at denne offentligjøringen har lite å si, men likevel ser det ut til at det er her mye av motstanden mot prøvene ligger. Denne offentligjøringen kan bidra til at lærerne mister sin tillit som kompetente yrkesutøvere.

Men hva skjer med lærerens profesjonelle yrkesidentitet når hans eller hennes klasse skårer veldig dårlig på den nasjonale rankingen? Kommentarene fra lærersurveyen indikerer at dette ikke er noe særlig. Lærerne selv vet hvilke begrensninger de nasjonale prøvene har, og de bruker de derfor som en del av et større kartleggings- og vurderingssystem. Det kan derfor være frustrerende når resultatene fra kun én av disse kartleggingsverktøyene, og kanskje det mest begrensede av dem, får så mye oppmerksomhet fra samfunnet ellers. Men hvorvidt det er så frustrerende at det påvirker lærernes profesjonelle yrkesidentitet, er heller tvilsomt med

tanke på hvor reflekterte lærerne selv er i forhold til de nasjonale prøvenes styrker og svakheter.

6.1.4 Trygghet som pedagogikk – elevene i sentrum

Et av de to mest sentrale tema som viste seg under analysen i kapittel 5 var lærernes fokus på elevenes trygghet under arbeidet med forberedelsene mot de nasjonale prøvene. Dette fokuset viser at lærerne setter sine elever og deres behov i sentrum, spesielt sett i sammenheng med at nesten halvparten av lærerne opplever at elever gruer seg til prøvene. To av informantene bruker også seg selv aktivt når det kommer til dette med å trygge elevene i forkant av de nasjonale prøvene. De snakker en del om hvordan deres atferd ofte blir gjenspeilet i elevenes atferd. Dette innebærer at om de som lærere stresser mye med prøvene, kommer elevene sannsynligvis også til å bli ganske stresset. Derfor har disse lærerne hatt lave skuldre gjennom hele forberedelsesprosessen. Og som Berit, en av lærerne på skole B, påpekte: Det er faktisk bare nasjonale prøver. Det er begrenset hvor mye energi man skal bruke på å grue seg til dette.

Lærerne som deltok i Laskys (Aasen et al., 2012) undersøkelse hadde en overbevisning om at deres åpenhet og sårbarhet overfor elevene var en sentral del av å skape et trygt klasserommiljø. Arbeidet med elevens trivsel tok like mye tid som arbeidet med de akademiske ferdighetene, men lærerne så på arbeidet med elevenes sosiale og emosjonelle utvikling som like viktig som arbeidet med de akademiske ferdighetene. Lærerne som deltok i Laskys undersøkelse hadde med andre ord et sterkt elevfokus, og det var et mål for lærerne å skape et trygt klasserom. Dette ser også ut til å være en sentral holdning hos mange av lærerne i denne undersøkelsen. Elevfokuset til lærerne er gjennomgående i det kvalitative materialet, spesielt når det kommer til dette med elevenes trygghet.

Mausethagen (2005) finner derimot en annen tendens i sitt review av forskning gjort på lærere som jobber innenfor et accountability-system. De fleste studiene hun har sett på viser en endring i lærer-elev-relasjonen. Det ser ut til at lærere nå fokuserer mer på informasjonen elevene må lære seg til testene enn på elevene selv. Seks av studiene hun har gått igjennom viser derimot en så å si uendret lærer-elev-relasjon. Det ble funnet hovedsakelig to holdninger blant lærerne i disse studiene. Den ene holdningen var at lærerne følte at de måtte beskytte elevene sine fra ”policy pressures”, den andre var at lærerne brukte testresultater som en måling av suksess. Gode resultater blir da en indikasjon på god undervisning, og omvendt.

Hyppige tester hadde da ingen stor påvirkning på lærernes praksis og elevrelasjoner. Lærerne fra denne undersøkelsen har et gjennomgående elevfokus, enten det er et resultat av ansvarliggjøring, eller noe lærerne har opprettholdt til tross for en ansvarliggjøring. Dessverre kommer det ikke fram noen tydelige begrunnelser for hvorfor de har dette fokuset. Konklusjonen er likevel at lærere på mellomtrinnet har et stort elevfokus under arbeidet med forberedelsene til de nasjonale prøvene. Dette innebærer at ansvarliggjøring av norske lærere gjennom bruk av nasjonale prøver ikke påvirker deres relasjoner med elevene i særlig stor grad.

6.1.5 Lærernes handlingsrom

Lærernes profesjonelle yrkesidentitet under arbeidet med forberedelsene til de nasjonale prøvene, og kanskje også generelt, ser altså ut til å handle mye om elevenes trygghet. Lærernes handlingsrom handler om hvorvidt lærerne får mulighet til å utøve sin profesjonelle yrkesidentitet. I denne sammenhengen innebærer det altså hvorvidt lærerne får mulighet til å fokusere på trygghet under forberedelsene til de nasjonale prøvene.

Det ser det ut til at lærerne får gjort. Lærernes autonomi tyder på et godt handlingsrom. Lærerne får selv bestemme hvor mye tid de bruker på forberedelsene til de nasjonale prøvene, og det er ingen andre, ifølge lærerne selv, som påvirker eller presser dem til å jobbe på en måte de selv ikke ønsker. Den autonome læreren jobber for at elevene skal prestere best mulig på de nasjonale prøvene, men dette gjøres gjennom å trygge elevene sånn at de skal klare å slappe av og gjøre sitt beste under selve gjennomføringen av prøvene. Som blant Anja, lærer 1 ved skole A, påpeker: Elevene utvikler ikke sine grunnleggende ferdigheter i løpet av tidsrommet fra sommeren og fram til de nasjonale prøvene gjennomføres. De grunnleggende ferdighetene er et resultat av et kontinuerlig arbeid, og det viktigste blir å gi eleven roen og kompetansen til å vise hva de faktisk kan.

Lærernes elevforberedelser går i stor grad i tråd med Utdanningsdirektoratets (2013) hensikter. Utdanningsdirektoratets veiledningshefte for lærere påpeker at det sentrale for elevforberedelsene i forkant av de nasjonale prøvene skal være at elevene skal bli trygget gjennom blant annet å bli kjent med oppgavetyperne og prøveformen. Så blir spørsmålet om lærerne jobber bevisst i tråd med Utdanningsdirektoratets hensikter, eller om Utdanningsdirektoratets hensikter går i tråd med lærernes pedagogiske praksis. Uansett blir resultatet at de fleste lærerne benytter sitt handlingsrom til å fokusere på det som de opplever

som viktig under forberedelsene til prøvene, og at deres fokus går i tråd med Utdanningsdirektoratets hensikter.

6.1.6 Teaching to the test?

Det er forskjell på å undervise i konkrete problemløsningsferdigheter som man som lærer vet at elevene skal bli testet i på en prøve, og på å undervise i ferdigheter elevene trenger for å løse problemer generelt (2012d). Sistnevnte handler om å gi elevene en grunnleggende forståelse, det førstnevnte om å gi elevene verktøyene de behøver for å prestere godt på enkelte oppgaver. Den grunnleggende forståelsen handler om å nå målene som er oppsatt i læreplaner. Om elevene ikke får denne forståelsen, men istedenfor får en grundig opplæring i hvilke verktøy man trenger for å løse ulike oppgaver, mister tester som skal kvalitetssikre lærernes arbeid sin gyldighet (ibid). ”Teaching to the test” blir med andre ord en form for juks fra lærernes side.

Begrepet “teach to test” kan anses som et veletablert begrep innenfor skoleforskningen, og begrepet har et tett slektskap med begrepet ”drilling” som skal drøftes senere. Frønes, Roe og Vagle (Popham, 2001) skriver at ”teach to test”-fenomenet har forekommet i forbindelse med gjennomføringer av de nasjonale prøvene. Det finnes ifølge forfatterne flere eksempler på kommunale skolemyndigheter som har satt som mål at elevene i kommunen skal skåre over landsgjennomsnittet på prøvene. Dette kan føre til at skolene får et press på seg til å sentrere undervisningen sin mot den type kunnskap som kreves under gjennomføringen av de nasjonale prøvene, eller sagt med andre ord: ”Teach to the test”. Forfatterne argumenterer derimot for at dette nødvendigvis ikke er en dårlig ting. De skriver for eksempel at et stort fokus på de nasjonale prøvene blant annet har ført til at lesing nå står på dagsordenen i de fleste kommuner (ibid). Frønes et.al. sin artikkel byr dermed på en nyansering av drilling som begrep.

Men et fokus på elevenes leseferdigheter er strengt talt ikke å ”teach to the test”. Gode leseferdigheter er grunnleggende, og det er en sentral del av læreplanen. Et fokus på lesing blir derfor heller et eksempel på lærere som fokuserer på prøvenes *nytteverdi*. Ifølge sluttrapporten fra FIRE-prosjektet (Frønes et al., 2012) mente 67 prosent av lærerne på barnetrinnet i 2011 at de obligatoriske kartleggingsprøvene hadde bidratt til en forbedring av undervisnings- og læringsmiljøet. Flertallet av lærerne på mellomtrinnet mener også at de nasjonale prøvene har ført til en forbedring av praksisen, og det kvalitative materialet fra

undersøkelsen viste at mange av lærerne brukte prøvene til å ”finne ut hva elevene kan” (p. 302).

Tallene presentert i kapittel 5 viser blant annet at i underkant av 80 prosent av lærerne gjennomfører nasjonale prøver ”på liksom” som en del av forberedelsene mot prøvene. Hovedargumentet for disse prøvegjennomføringene er som oftest at elevene skal ”bli kjent med prøvene”, eller at de skal få kjenne på hvor lenge det er å sitte stille i 90 minutter. For disse lærerne handler det med andre ord ikke om drilling av ferdigheter. Det at forberedelser rettes direkte mot prøvene innebærer en endring av undervisningspraksis, men ”teach to test” innebærer mer enn en endring av undervisningspraksis. ”Teach to test” handler mer om et skifte i lærernes fokus. Mausethagens (Aasen et al., 2012) review viser at mye forskning tyder på at en økende grad av accountability fører til at lærer-elev-relasjonene endres. Fokuset flyttes fra eleven og over til *informasjonen* eleven må lære seg til de aktuelle testene. Dette er kanskje noe av kjernen i ”teach to test”-begrepet. Det er derimot lite som tyder på at norske lærere mister sitt elevfokus under forberedelsene mot de nasjonale prøvene. En gyldig antagelse kan faktisk være at elevfokuset forblir uendret fordi lærerne ser ut til å jobbe aktivt for at elevene skal få en positiv opplevelse av de nasjonale prøvene. Dette gjøres hovedsakelig gjennom å fokusere på deres trygghet.

Dette viser seg også når det kommer til det tekniske aspektet ved de nasjonale prøvene. NIFU (Seland et al., 2013b) gjorde noen interessante funn i forhold til gjennomføring av prøvene og bruk av resultater. I forhold til prøvenes gjennomføring kommer det fram i NIFUs analyse at i underkant av halvparten av lærerne opplever tekniske utfordringer under gjennomføringen av prøvene. Dette funnet er interessant å se sammen med et av de kvalitative funnene i denne oppgaven. To av informantene, i tillegg til flere av kommentarene fra lærersurveyen, forteller om hvordan tekniske utfordringer fort kan bli til pedagogiske utfordringer. På skole B er det viktig for lærerne å øve på det tekniske aspektet ved prøvene for at elevene skal være trygge på dette når selve prøven gjennomføres. Dessverre sier funnene til NIFU lite om *hvilke* utfordringer teknikken byr på, men det kommer tydelig fram at det fort kan oppstå frustrasjon og stress når teknikken svikter (ibid). Bjørn, en av de to lærerne på skole B, forteller om hvordan tekniske problemer under nasjonal prøve i engelsk skapte en usikker situasjon for mange av elevene, og han ser ikke bort ifra at dette påvirket hvordan disse elevene presterte på prøvene. Det at nesten halvparten av lærerne i undersøkelsen opplever tekniske problemer under gjennomføringer av de nasjonale prøvene kan med andre ord ha store konsekvenser for

elevenes ro og trygghet under prøvene, den roen og tryggheten de fleste lærerne fokuserer på å etablere under forberedelsesarbeidet til prøvene. Det at nesten 80 prosent av lærerne gjennomfører prøver ”på liksom” i forkant av de nasjonale prøvene kan også handle om at elevene skal få prøve seg på det tekniske i forkant av prøvene sånn at det ikke skal oppstå uro under selve gjennomføringen. Uansett handler det også her om elevenes trygghet, og om å legge til rette for at elevene skal få muligheten til å gjøre det beste de kan under gjennomføringen av de nasjonale prøvene.

Evalueringen av NKVS (2013) viste at de nasjonale prøvene hadde en påvirkningskraft på lærernes undervisningspraksis ved at det har blitt lagt større fokus på det som prøvene skal måle. Det er imidlertid slik at prøvene måler elevenes grunnleggende ferdigheter. Lærerne vet heller aldri hvilken del av disse ferdighetene elevene skal testes i. Det vil si at selv om de nasjonale prøvene har påvirket lærernes undervisningspraksis, har de ikke begrenset den på noen som helst måte. Prøvene har simpelthen ført til at lærerne jobber mer systematisk med en sentral del av læreplanene, nemlig de grunnleggende ferdighetene (ibid).

6.1.7 Nasjonale prøver – et arbeidsverktøy eller et kontrollverktøy?

Det som derimot viser seg er at lærerne er frustrert over hvor lite informasjon som kommer ut av prøvene. Denne frustrasjonen er også større blant lærerne på mellomtrinnet enn på ungdomstrinnet. I følge NIFUs rapport (Seland et al., 2013b) er lærerne generelt flinke til å følge retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet når det kommer til formidling av resultater til elever og foresatte, og de aller fleste bruker resultatene fra de nasjonale prøvene som del av tilbakemeldingen som blir gitt på utviklingssamtaler. Når det derimot kommer til den mer *pedagogiske* bruken av resultatene, uttrykker lærerne en del frustrasjon. Mestringsnivåene elevene oppnår på prøvene gir for lite og for dårlig tilpasset informasjon med tanke på oppfølging av enkeltelevers resultater. Til dette er kartleggingsprøvene mer gunstig, og mange av lærerne mener derfor at kartleggingsprøvene er et bedre arbeidsverktøy enn de nasjonale prøvene.

Funnene NIFU har gjort i forhold til bruk av resultater kan ikke linkes direkte til hovedfunnene i denne oppgaven. De er derimot interessante å se i forhold til lærernes opplevelse av nasjonale prøvers nytteverdi som arbeidsverktøy i undervisningen. 47 prosent av lærerne er enige i at de nasjonale prøvene er et godt arbeidsverktøy, men hele 27 prosent av lærerne svarer både/og på denne påstanden. Det er en mulighet for at denne både/og-

kategorien representerer noen lærere som er enige eller uenige i påstanden, men som har et ”men”, som i ”jeg syns det er et godt verktøy, men”... eller ”jeg syns ikke at det er et godt verktøy, men”... Om dette er tilfelle kan et av disse ”men”-ene være at det er vanskelig å bruke de nasjonale prøvene som verktøy når kjernen i prøvene, nemlig resultatene, lar seg så vanskelig utnyttes.

Sluttrapporten fra FIRE-prosjektet (Allerup et al., 2009) skriver om hvordan de nasjonale prøvene fort kan oppleves som kontroll når resultatene ikke blir brukt. Noen av skolene i deres undersøkelse bruker resultatene som utgangspunkt for videre planlegging, for eksempel i form av satsing på leseopplæring, mens andre skoler ikke bruker resultatene i det hele tatt. Lærerne på disse ulike skolene vil sannsynligvis ha ulik oppfattelse av de nasjonale prøvene, og de vil videre ha et ulikt syn på om prøvene er et arbeidsverktøy eller kontrollmiddel. 57 prosent av lærerne på mellomtrinnet svarte på lærersurveyen i 2011 at de brukte resultatene fra de nasjonale prøvene for å endre undervisningspraksis i stor eller svært stor grad (ibid). Dette vil si at flertallet av lærerne i 2011 så på de nasjonale prøver som et arbeidsverktøy, og ikke som et kontrollverktøy.

I formålet for prøvene står det at ”prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene” (Aasen et al., 2012). Det legges likevel stor vekt på at resultatene fra prøvene er begrensede, og at de må ses i sammenheng med andre kartleggingsprøver og vurderinger. Resultatene fra prøvene er pålitelige, men ikke uttømmende. I rammeverket blir ordet *tilbakemelding* brukt. Hvorvidt prøvene skal være et *verktøy* for lærerne står det derimot ingenting om. Et av funnene til NIFU viser at lærerne generelt sett er gode på å benytte resultatene fra prøvene som en del av tilbakemeldingen som blir gitt til blant annet elever og foreldre (Seland et al., 2013b). Lærerne ønsker derimot å få mer innsikt i resultatene for at de kan bruke prøvene som et arbeidsverktøy (ibid), og dette er et ønske som absolutt må tas på alvor, men ifølge rammeverket er ikke dette nødvendigvis en del av prøvenes formål.

OECD (Utdanningsdirektoratet, 2010, p. 5) påpeker en manglende tydelighet i forhold til pedagogisk bruk av resultatene fra de nasjonale prøvene, og også de skriver om lærere som ønsker å bruke resultatene fra de nasjonale prøvene mer aktivt i sin undervisning. Videre blir det påpekt at prøvene, med unntak av nasjonal prøve i engelsk, ikke tester elevenes ferdigheter i forhold til de målene som er oppgitt i læreplanene. Dette gjør at det kan bli vanskelig å sette inn spesielle tiltak for enkeltelever innenfor de ulike fagene. Prøvene gir kun

en indikasjon på hvilket nivå en elev holder. Videre må det derfor, som sluttrapporten fra FIRE-prosjektet også påpeker, andre kartleggingsverktøy og vurderinger til for å vurdere hvilke tiltak som skal settes inn hvor (ibid). Dette er riktignok noe rammeverket for de nasjonale prøvene, slik det står i dag, også tar høyde for (2011).

Evalueringen av NKVS (Utdanningsdirektoratet, 2010) viste at skoler flest bruker resultatene fra de nasjonale prøvene som en slags ”pekepinn” på om skolen er på rett vei. Gjennom de nasjonale prøvene får skolene vite om de er på nivå med naboskoler, og om det er noen områder de må jobbe mer med. Også denne rapporten viste at lærerne ønsket mer differensiert tilbakemelding på elevnivå. Den begrensede tilbakemeldingen lærerne får i forhold til sine enkeltelever gjennom de nasjonale prøvene gjør at prøvene blir en mer ”passiv pekepinn” istedenfor et godt arbeidsverktøy (ibid).

6.2 Nasjonale prøver og skolen som organisasjon

Når læreren skal ses i et sosiokulturelt perspektiv, blir det sentralt å se på lærernes sosiale kontekst, altså skolen. Nasjonale prøver påvirker lærerne direkte, men skolens fokus på prøvene, og i hvilken grad skolen bruker prøvene som et arbeidsverktøy, påvirker hvordan lærerne arbeider med prøvene. Som tidligere påpekt: Hvordan resultatene fra de nasjonale prøvene påvirker lærernes profesjonelle yrkesidentitet handler om deres refleksjon omkring prøvenes styrker og svakheter. Sett i et sosiokulturelt perspektiv blir argumentet at de refleksjonene lærerne gjør omkring prøvene påvirkes av skolens fokus på resultatene. Hvordan reagerer for eksempel rektor og lærerkollegiet på dårlige resultater?

6.2.1 Dårlig resultat – hva nå?

Hvordan skoler møter dårlige resultater på de nasjonale prøvene kan knyttes til hvordan skolene fungerer som organisasjon (Allerup et al., 2009). Dårlige resultater på de nasjonale prøvene fører som regel til at skoler får et forklaringsbehov, både overfor omverdenen og seg selv. Forklaringene som blir gjort kan fort handle om ytre faktorer som de ansatte på skolen ikke har kontroll over, som for eksempel elevsammensetningen. Isaksens (ibid) undersøkelse av fire skoler som gjorde det ganske dårlig under den første gjennomføringen av de nasjonale prøvene viste at disse skolene håndterte de dårlige resultatene på ulike måter. Én av skolene

utnyttet prøvenes resultater som et arbeidsverktøy. Denne skolen brukte de nasjonale prøvene som ”briller” for å se på sin egen virksomhet. Konklusjonen ble at rektor og lærerne så at skolen hadde stilt altfor lave forventninger til elevene og til seg selv. Ved å flytte årsakene for de dårlige resultatene til en indre faktor, altså seg selv, istedenfor til en ytre, ukontrollerbar faktor, som elevsammensetningen, oppnådde skolen betraktelig bedre resultater under gjennomføringen av de nasjonale prøvene året etter.

En av de andre skolene i Isaksens undersøkelse reagerte derimot på en motsatt måte. Holdningen var at skolens resultat på de nasjonale prøvene handlet om elevsammensetningen, og dette hadde ikke lærerne noe makt over. De nasjonale prøvene ble også ansett som dårlige av lærerkollegiet, og noe utviklingsarbeid basert på resultatene fra disse prøvene ble derfor unødvendig. De to siste skolene i Isaksens undersøkelse satte i gang noen tiltak, men disse ble ikke fulgt opp i noen særlig grad, og skolene oppnådde like dårlige resultater under gjennomføringen av de nasjonale prøvene året etter. Ansvarliggjøringen av tre av de fire skolene førte med andre ord til en slags ansvarsfraskrivelse. Det er derfor ikke slik at skoler blir automatisk bedre av å få informasjon om deres egen kvalitet.

Offentliggjøring av resultatene fra de nasjonale prøvene kan være noe som gjør det vanskeligere for lærere å takle dårlige resultater. Offentliggjøring kan legge et press på lærerne i form av at ”endring må skje!” (Isaksen, 2008). For lærerne, som i dag har et delvis ansvar for utarbeidingen av læreplaner og undervisningsmetoder, kan dårlige resultater fort bli et angrep på deres profesjonelle yrkesidentitet, noe som igjen vil føre til en følelsesmessig reaksjon. Det som skapte endring og utvikling på en av de skolene Elstad undersøkte var at skolen erstattet de sårede følelsene med ansvar. Lærerne på skolen tok, i likhet med en av skolene i Isaksens undersøkelse, ansvar for de dårlige resultatene, noe som førte til at tiltak ble satt i gang, som igjen førte til en endring. Konsekvensen ble at resultatene ble bedre. Videre er det rimelig å anta at denne forbedringen hadde en god effekt på lærernes profesjonelle yrkesidentitet.

6.2.2 Skolens påvirkningskraft

Sluttrapporten fra FIRE-prosjektet (Elstad, 2009a) fant ut gjennom intervjuundersøkelsene i 2010 at mange skoler hadde satt inn spesielle tiltak, for eksempel i forhold til leseopplæring, etter at resultater fra de nasjonale prøvene hadde blitt publisert. Det var derimot store forskjeller mellom skolene i forhold til hvor systematisk arbeidet med disse tiltakene var. Hvor mye de enkelte skolene fokuserte på ulike oppfølgingstiltak påvirket opplevelsen lærerne hadde av de nasjonale prøvene. På skoler som ikke satt inn noen spesielle tiltak opplevde lærerne de nasjonale prøvene som et kontrollverktøy, mens på skoler som brukte resultatene for videre utviklingsarbeid så lærerne på de nasjonale prøvene som et arbeidsverktøy (ibid).

Skolens arbeid med de nasjonale prøvene ser ut til å være en stor påvirkning når det kommer til hvilket syn lærerne har på de nasjonale prøvene. Skolens arbeid med de nasjonale prøvene påvirker hvordan lærerne arbeider med prøvene, og videre hvilken påvirkningskraft prøvene vil ha på lærernes profesjonelle yrkesidentitet. Denne innfallsvinkelen framstiller ansvarliggjøring som positivt for lærernes profesjonelle yrkesidentitet. Ansvarliggjøring gjennom å ta ansvar for skolens resultater kan føre til en følelse av mestring hos lærerne. Å ta et kollektivt ansvar for skolens resultater er ikke noe som er opp til hver enkelt lærer, det er en sak som på mange måter omhandler skolen sett under ett. Det er godt mulig at mange av de lærerne som er uenige i at de nasjonale prøvene er et godt arbeidsverktøy jobber på skoler som forskyver ansvaret istedenfor å ta det selv.

6.3 Ansvarliggjort, men i hvilken grad?

Bachmann et al. (Aasen et al., 2012) spør i en av sine problemstillinger om skolen opplever et press gjennom økt resultatstyring, og videre om hvordan skolene håndterer den nye lokale handlefriheten og det nye mål- og resultatfokuset. Funnene fra undersøkelsen viser at lærerne generelt er positive til det nye styringssystemet Kunnskapsløftet og NKVS har bragt med seg. Videre viste det seg at det ikke var de nye vurderingssystemene som først og fremst utfordret lærernes praksis, men heller desentraliseringen i form av en mer åpen læreplan. Lærerne selv var mer opptatt av ansvaret de hadde fått gjennom de nye læreplanene i Kunnskapsløftet. Friheten ble satt pris på, og flere av lærerne påpekte hvor mye mer tilrettelagt det nå var for å

jobbe med tilpasset opplæring og oppfølging av enkeltelever. Men likevel, med en åpen læreplan følger et stort ansvar. Informantene i deres undersøkelse påpeker at det nye ansvaret følges av et krav om blant annet grundigere planlegging og mer fagkompetanse (ibid).

6.3.1 High stakes, low stakes, no stakes?

En ting som påvirker *graden* av ansvarliggjøring er konsekvenser. Accountability handler i stor grad om å stå til ansvar for sine handlinger, og spesielt for resultatene disse handlingene produserer (2008). Accountability i for eksempel England og USA innebærer store konsekvenser for skoler som ikke klarer å produsere de resultatene de burde. I disse landene er skoleinspeksjoner og elevtesting den standardiserte måten å drive skolesystemet på (Møller, 2002). Konsekvenser som en del av accountability omtales som ”stakes”, og i land som for eksempel England og USA innebærer accountability ”high stakes”.

For norske lærere er det som tidligere nevnt få konsekvenser når det kommer til dårlige resultater på for eksempel de nasjonale prøvene. Hatch omtaler ansvarliggjøringen av norske lærere som litt halvveis (Elstad, 2009a). I Norge er det ingen ”follow-up mechanisms” som for eksempel incentiver eller belønninger for de skolene som produserer gode resultater, og det er heller ingen negative konsekvenser om resultatene en skole produserer er for dårlige. Norske lærere er ansvarliggjorte, men med ”low stakes”, og kanskje til og med også ”no stakes”.

Spørsmålet blir om Norge kommer til å fortsette å ansvarliggjøre lærerne uten å implementere noen form for konsekvenser. Hva skjer for eksempel om resultatene som kommer gjennom PISA ikke forbedres? I følge Hopmann (2013) er det sannsynlighet for at to ting kan komme til å skje: Norske lærere vil muligens bli mer ansvarliggjorte, for eksempel gjennom mer elevtesting, eller ved å innføre en form for straffetiltak for skoler som ikke produserer gode nok resultater. Videre vil det muligens skje en større privatisering av skolesystemet ved at nye private skoler skal konkurrere med de ”gamle” offentlige skolene om de beste elevene. Om dette skjer vil det være ”high stakes” for norske lærere, noe som sannsynligvis vil skape en total forandring av hvordan accountability opererer i Norge.

6.3.2 Performativity

I teorikapitlet ble det stil spørsmål om hvorvidt performativity er et gjeldende begrep i den norske konteksten. Svaret blir at det ikke ser ut til at de nasjonale prøvene fører til en følelse av performativity blant norske lærere. Lærerne har handlingsrom til å forberede elevene sine i tråd med sin profesjonelle yrkesidentitet, og det er elevenes behov som står i sentrum for forberedelsene som blir gjort. Det er en mulighet for at performativity ikke gjør seg gjeldende i den norske konteksten fordi det er få konsekvenser involvert for lærerne. ”High stakes” er noe som fører med seg press, og da først og fremst i forhold til produksjon av resultater. Lærerne i denne undersøkelsen ønsker selvfølgelig at elevene sine skal prestere best mulig på de nasjonale prøvene, men de har i dag mulighet til å oppnå de gode resultatene på den måten de selv mener er best egnet. Om det blir innført ”high stakes” for norske lærere, vil det sannsynligvis bli flere tester og mer offentliggjøring av skolens resultater. En gyldig antagelse er at ”teaching to the test” da vil bli en mer utbredt undervisningsmetode, og lærernes handlingsrom vil da bli seende ganske annerledes ut. Om dette skjer vil nok performativity bli et mye mer etablert fenomen i den norske konteksten. I dag er derimot begrepet lite beskrivende for lærerne i den norske skole.

6.4 Nasjonale prøver som samfunnsdebatt

Videre gjenopptas samfunnsdebatten som kontinuerlig har eksistert i forhold til de nasjonale prøvene. I dette delkapitlet vil Utdanningsforbundets rolle i denne samfunnsdebatten gis mye fokus. Forbundets standpunkt til de nasjonale prøvene vil her bli sett i lys av NIFUs evaluering (Seland et al., 2013b), og det vil videre argumenteres for at det mangler et nyansert bilde av de nasjonale prøvenes bruk i dagens skole i dagens samfunnsdebatt. Drilling vil i dette delkapitlet være et sentralt begrep, først og fremst fordi drilling har vist seg å være et tilbakevendende begrep i denne debatten.

6.4.1 Drilling

Drilling har, hovedsakelig gjennom media, vært et begrep brukt om læreres forberedelser mot de nasjonale prøvene. Begrepet ble introdusert i Magnus Engen Marsdals bok ”Kunnskapsbløffen” (2008), og det har videre blitt brukt en del i kjølevannet av denne boken. Likevel blir begrepet aldri definert, verken av Marsdal eller andre. Boken til Marsdal presenterer en kraftig kritikk mot den norske skoles bruk av nasjonale prøver. Marsdal skriver om skoler som, gjennom drilling av elevers grunnleggende ferdigheter, jukser med prøvene, om lærere og rektorer som ikke klarer å jobbe under presset skolene nå opplever, og om hvordan alle de involverte lider i stillhet (ibid). Boken fikk mye oppmerksomhet da den ble utgitt, og den satte i gang en synlig skoledebatt i mediene.

Bidraget Marsdal gir gjennom denne boken må først og fremst ses som et journalistisk bidrag. Likevel løftes boken her fram som et interessant bidrag til historien om de nasjonale prøvene. Grunnen til dette er at de holdningene Marsdal ytrer gjennom ”Kunnskapsbløffen” ser ut til å ha etablert seg i den pågående debatten om bruken av de nasjonale prøvene, og da spesielt i medias vinkling på saker som omhandler bruk av prøvene i skolen. Ord som ”drilling” og ”press” har for eksempel blitt flittig brukt av de fleste store norske aviser og andre nyhetsbaserte nettsider. Vinklingen er ofte at norske lærere presses til å drille elever til de nasjonale prøvene.

Det er derimot veldig lite fra datamaterialet samlet inn i denne undersøkelsen som tyder på at dette er et fenomen i den norske skole. Lærerne øver på prøve, men det er ikke snakk om drilling av ferdigheter. Å øve på prøve handler om å gjøre elevene kjent med prøveformen, og å trygge de slik at de skal kunne slappe av under selve gjennomføringen av de nasjonale prøvene. Videre er lærerne autonome i sine forberedelser, og det ser ikke ut til at de opplever press fra verken rektor, kommune eller media til å fokusere på de nasjonale prøvene mer enn de selv ønsker.

6.4.2 Utdanningsforbundets standpunkt

I kapittel 2 ble Utdanningsforbundets holdninger til de nasjonale prøvene presentert. I sine argumenter refererer forbundet som oftest til en undersøkelse som Respons Analyse AS gjennomførte på oppdrag fra forbundet i 2011. Denne undersøkelsen er forholdsvis stor i omfang, men til tross for hele 910 respondenter tilsvarer dette kun en svarprosent på 28.

Spørsmålene som har blitt stilt de aktuelle lærerne og rektorene er av en litt ledende karakter. Begrepet ”drilling” blir også brukt gjennomgående i spørsmålsformuleringen. Spørsmålet blir hvorvidt dette begrepet, som et dårlig definert begrep i den etablerte diskusjonen om de nasjonale prøvene, er et egnet begrep til en spørreundersøkelse. Begrepet kan være lite beskrivende for hva som skjer i praksis ved at ulike lærere legger ulike elementer til grunn for hva drilling faktisk er. Et par eksempler på spørsmål som har blitt stilt i undersøkelsen er: ”Har du opplevd pålegg eller press fra skoleledelsen om å drille elevene fram mot nasjonale prøver?” og ”I hvilken grad er du enige eller uenig i følgende påstand: *Ordningen med nasjonale prøver – slik de gjennomføres og brukes i dag – bør avvikles*” (UiO & Språkrådet, 2013). Det kan faktisk argumenteres for at tallene Utdanningsforbundet opererer med baseres på en slags forutinntatt antagelse om at lærere og rektorer i Norge føler seg presset til å drille elevene i grunnleggende ferdigheter under forberedelsene mot de nasjonale prøvene, og at de nasjonale prøvene derfor må avvikles. Uansett gir ikke spørsmålsformuleringen i deres undersøkelse lærerne god nok mulighet til å beskrive sin virkelighet, og ”gyldigheten” av tallene forbundet presenterer kan derfor diskuteres.

Uavhengig av om Utdanningsforbundets undersøkelse er ”gyldig” eller ikke, er det interessant å se på resultatene som presenteres i NIFUs evaluering (Seland et al., 2013b) sammenlignet med forbundets rapport. NIFUs evaluering undersøkte også om lærerne ble presset til å arbeide med de nasjonale prøvene. Dette ble undersøkt gjennom en rekke påstander som lærerne måtte ta stilling til, som for eksempel ”Jeg bestemmer hvor mye tid jeg skal bruke på forberedelser til de nasjonale prøvene”, ”Rektor bestemmer hvor mye tid...” og ”Kommunen bestemmer...” og så videre. Resultatet ble som presentert i kapittel 5; lærerne oppgir at de selv bestemmer hvor mye tid de skal bruke på forberedelsene til de nasjonale prøvene, og de svarer nei på påstander om noen andre påvirker denne avgjørelsen. Det er heller ingenting som tilsier at lærerne driller elevene sine på noen som helst måte. Uten at det blir trukket en konklusjon i denne sammenhengen, er det verdt å påpeke hvordan NIFUs evaluering (ibid), og for så vidt evalueringen av Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2012) og evalueringen av NKVS (Allerup et al., 2009), alle kommer fram til nesten motsatte funn av de funnene Utdanningsforbundet har gjort.

Grunnen til at forbundets undersøkelse blir løftet fram i denne sammenheng dreier seg om hva som skjedde i mediebildet etter at NIFUs evaluering av de nasjonale prøvene (Seland et al., 2013b) ble utgitt i slutten av april 2013. Utdanningsforbundet viste, som mange andre, en stor interesse for denne evalueringen. Da rapporten ble utgitt skrev forbundet flere artikler om denne rapporten hvor det henvises til selve rapporten samt en kronikk i Aftenposten (Seland, Vibe, & Hovdhaugen, 2013a) skrevet av forskerne som gjennomførte evalueringen. Artiklene til Utdanningsforbundet fokuserer nesten utelukkende på de mer negative funnene. Hensikten her er ikke å svartmale Utdanningsforbundet, de henviser også til andre, mer positive funn fra rapporten, men generelt sett bidrar forbundet med et lite nyansert bilde av rapporten. Forbundet er negative til hvordan prøvene blir brukt til å sammenligne kommuner og rangere skoler når prøvene i seg selv er så begrensede og poenggivningen så lite detaljert, og dette er en svakhet NIFU også påpeker i sin rapport (Seland et al., 2013b). Videre er det derfor absolutt noe som bør diskuteres i forhold til framtidig drift av prøvene.

Det som er det sentrale poenget i denne sammenhengen er hvordan Utdanningsforbundet har en gjennomgående negativ holdning til prøvene, også når de leser rapporten fra evalueringen. På forbundets nettsider står det for eksempel ingenting om hvordan lærerne *braker* prøvene, og det blir ikke nevnt at det kun er et fåtall av lærerne som ikke bruker prøvene som et arbeidsverktøy i sin undervisningspraksis. Det kan se ut til at forbundets negative holdning til prøvene skal opprettholdes uansett hva, og at forbundet *må* stå som en motpol i denne saken. Dette kan dessverre føre til at Utdanningsforbundet, som lærernes stemme, nødvendigvis ikke snakker lærernes tale.

6.4.3 Lærernes stemme

Møller (Utdanningsforbundet, 2011a) etterlyste lærernes stemme i den pågående debatten om innføringen av accountability i det norske skolesystemet på starten av 2000-tallet. Hun skriver at det ikke er den individuelle læreren som blir tildelt autonomi, men hele profesjonen. I stedet for å skjerme det som er eget oppmuntrer Møller lærerne til å delta i accountability-debatten. På den måten kan man, gjennom åpenhet om egen praksis, få et system som er utformet av de profesjonelle, men som samtidig dekker samfunnets ansvarliggjøringsbehov. På den måten kan man skape en positiv skoleutvikling istedenfor en skjermet stagnasjon. Hun skriver: "A professional role entails professional responsibility, and this implies that teachers make their experience more visible" (p. 213).

Debatten rundt de nasjonale prøvene bør inkludere politikere, lærernes fagforbund og empirisk forskning, men lærerne selv er nok de som er best egnet til å bidra med et mer nyansert bilde av hvordan de nasjonale prøvene fungerer i praksis. Som det ble skrevet i kapittel 2: Mausethagen og Granlund (2002) påpeker at det eksisterer en uenighet mellom Utdanningsforbundet og politikerne om hvilken grad norske lærere skal ansvarliggjøres. Dette er et eksempel på en debatt som lærerne, som de profesjonelle fagarbeiderne, burde delta i. Hvem er vel bedre kvalifiserte til å uttrykke seg om hva skolen trenger?

For å sette Møllers poeng i sammenheng med den kontinuerlige debatten om de nasjonale prøvene kan lærernes stemme bidra til at de sentrale forbedringsmulighetene til de nasjonale prøvene blir satt på agendaen. I stedet for at samfunnsdebatten skal handle om ”ja/nei til nasjonale prøver” eller ”drilling av elever”, kan debatten handle mer om hva prøvene skal og burde brukes til, og om hvilket forbedringspotensial prøvene har. Resultatene fra denne oppgaven viser at norske lærere flest ikke er imot bruken av nasjonale prøver i skolen, men heller at de ønsker å bruke prøvene *mer*. Så hvorfor ikke endre debatten til å omhandle hvordan prøvene kan brukes på best mulig måte, og til sitt fulle potensiale?

7 Avslutning

I dette kapitlet vil det først bli gjort en oppsummering av de mest sentrale punktene i oppgaven. Deretter vil problemstillingen besvares med utgangspunkt i denne oppsummeringen, og funnene gjort i denne oppgaven sin overførbarhet vil bli drøftet. Til slutt blir det gjort noen betraktninger i forhold til hva oppgaven ikke fant ut, men som i framtiden vil være interessante temaer for forskningsfeltet å undersøke nærmere.

7.1.1 Oppsummering

Denne oppgaven har handlet om ansvarliggjøringen av lærere etter innføringen av NKVS og Kunnskapsløftet. Denne ansvarliggjøringen dreier seg først og fremst om en desentralisering av skolesystemet. Lærere i dag har, sammen med rektorer og skoleeiere, ansvar for at målene i Kunnskapsløftet blir nådd. Nasjonale prøver, som en del av NKVS, skal være et av verktøyene i dette arbeidet. For å undersøke hvordan lærerne blir påvirket av en ansvarliggjøring gjennom de nasjonale prøvene, ble det i teorikapitlet fokusert på hvem lærerne er, og på hvordan man kan se læreren som en del av et større system. Det ble også redegjort for akkurat hva det er som gjør at lærere er ansvarliggjorte i Norge i dag.

Undersøkelsen som ble gjennomført for å besvare problemstillingen ble gjort i samarbeid med NIFU i forbindelse med en større evaluering av de nasjonale prøvene som system (Seland et al., 2013b). Datagrunnlaget har vært data samlet inn på lærernivå. Disse har bestått av en større lærersurvey, fire lærerintervjuer og fire observasjoner av to ulike gjennomføringer av nasjonale prøver på 5 .trinn. Hovedfunnene som ble gjort gjennom analysen ble oppsummert gjennom to sentrale tema: Lærernes autonomi og deres fokus på elevenes trygghet.

7.1.2 Problemstillingen

Problemstillingen for denne oppgaven har vært: ”Hvordan har en ansvarliggjøring av norske lærere påvirket deres handlingsrom og profesjonelle yrkesutøvelse?”. Det mest sentrale aspektet ved besvarelsen av denne problemstillingen er hvordan de norske, ansvarliggjorte lærerne har et forholdsvis stort handlingsrom hvor de står frie til å undervise i tråd med deres profesjonelle yrkesidentitet. Under drøftingen i kapittel 6 ble lærernes opplevelse av autonomi knyttet til deres handlingsrom. Det ble konkludert med at en høy grad av autonomi blant lærerne tilsvarte et stort handlingsrom. Videre ble det argumentert for at deres gjennomgående

fokus på elevene, og da først og fremst på deres trygghet, var en sentral del av deres profesjonelle yrkesidentitet.

Det ser ikke ut til å være noen sterke motstandsholdninger blant lærerne når det kommer til bruk av nasjonale prøver. Det er imidlertid noen komponenter av prøvene slik de fungerer i dag som kan endres. Mange av lærerne ønsker for eksempel å bruke prøvene *mer* enn de får gjort i dag. Dette dreier seg først og fremst om bruk av resultater. Lærerne opplever at de får for lite informasjon om enkeltelever gjennom de nasjonale prøvene, og mange mener at en bedring av de eksisterende mestringsnivåene prøvene opererer etter ville ha hjulpet mye i forhold til prøvenes nytteverdi. Konkret informasjon om enkeltelever er ikke et uttrykt mål for de nasjonale prøvene, men med tanke på at prøvene først og fremst skal brukes som et arbeidsverktøy, er denne etterspørselen blant lærerne verdt å ta på alvor. Om lærerne ikke opplever nytteverdi av prøvene, kan prøvene fort utvikle seg til å bli et kontrollverktøy istedenfor et arbeidsverktøy, og dette er noe som ikke går i tråd med Utdanningsdirektoratets hensikter.

Når det gjelder spørsmålet om hvor mye ansvarliggjøring påvirker lærerne, har ”high stakes”, eller konsekvenser, blitt trukket inn i drøftingen. For norske lærere er det fra statlig hold få konsekvenser involvert for eksempel i forhold til skolenes resultater på de nasjonale prøvene. Sammenlignet med andre land som har innført accountability i sitt skolesystem er norske lærere ganske frigjorte fra ytre press, for eksempel gjennom hyppig testing av elever eller skoleinspeksjoner. Det har blitt konkludert med at mangelen på ”high stakes” sannsynligvis er noe av grunnen til at norske lærere i dag har et stort handlingsrom til tross for en ansvarliggjøring.

7.1.3 Funnenes overførbarhet

Problemstillingen for oppgaven stiller spørsmål til ansvarliggjøring generelt.

Forskningsspørsmålene har derimot kun undersøkt ansvarliggjøring i forhold til bruk av nasjonale prøver i skolen. Spørsmålet blir om disse funnene kan overføres til ansvarliggjøring generelt. Svaret på dette blir at resultatene fra den gjennomførte undersøkelsen i seg selv ikke har stort overføringspotensiale. Likevel, i drøftingen har det blitt trukket inn perspektiver som angår ansvarliggjøring generelt, som for eksempel funnene som ble gjort i FIRE-prosjektet under evalueringen av Kunnskapsløftet (2012). Sluttrapporten fra dette prosjektet viste at

lærere generelt var positive til innføringen av kunnskapsløftet, både rett etter innføringen og fem år etter.

Denne oppgaven har heller ikke uttømmende data når det kommer til hvordan nasjonale prøver brukes av lærere i dag. Funnene har derfor blitt sett i sammenheng med NIFUs evaluering av de nasjonale prøvene (Seland et al., 2013b), som inkluderte et større datamateriale, en av evalueringene gjort av Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2012) og en tidligere evaluering av NKVS (Allerup et al., 2009). Likevel, arbeidet med denne oppgaven har ført med seg noen tanker om hva som kan være interessant å forske videre på.

7.1.4 Videre forskning

Det er først og fremst et behov for å finne ut av lærerne ønsker av de nasjonale prøvene. Som tidligere nevnt er dette sentralt når det kommer til bruken av prøvene i tråd med prøvenes hensikt. Denne undersøkelsen har vist at lærerne ønsker at det skal komme mer konkret informasjon ut av resultatene fra prøvene, men det er godt mulig at det er flere ting lærerne mener at prøvene trenger. Lærernes behov handler om nytteverdi, og disse behovene bør tas på alvor for at lærerne opprettholder sin motivasjon for å jobbe med prøvene slik de skal.

Et tema som ikke har blitt drøftet i særlig stor grad i denne oppgaven er offentliggjøring. Grunnen til dette er at offentliggjøringstematikken går litt utenfor det som ble undersøkt i denne sammenhengen. NIFUs rapport (Seland et al., 2013b) peker på at medias fokus på resultater har en påvirkning på noen lærere, og kommentarfeltene fra lærersurveyen tyder på at offentliggjøring er noe som lærerne er engasjerte i, enten de er for eller imot.

Kommentarfeltet som handlet om offentliggjøring hadde det desidert høyeste antallet med kommentarer, og en gjennomlesing viser at det tydelig er mye følelser hos lærerne i forhold til offentliggjøring. Nettopp derfor hadde en undersøkelse av lærernes opplevelse av offentliggjøring vært av stor interesse.

Skolen som organisasjon ble kort drøftet i kapittel 6.3. Avslutningsvis vil jeg trekke fram dette området som det området som *jeg* opplever som det mest interessante området for videre forskning. Forskjellene mellom ulike skoler kan være store, samtidig som at lærerne, naturlig nok, blir påvirket av sine omgivelser. Skolene er stedet hvor lærerne jobber, og det er i de omgivelsene lærerne former sin kunnskap og relasjoner, og derfor også sine profesjonelle yrkesidentiteter. Forskning på hvordan lærere jobber med læring, på hvordan lærernes

relasjoner på arbeidsplassen påvirker deres arbeid med læring, og ikke minst hvordan arbeid med endring av lærernes relasjoner på arbeidsplassen kan endre deres arbeid med læring, er det jeg nå, etter å ha fullført min masteroppgave, ønsker å forske på en gang i framtiden.

Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller løfte? (Vol. 20/2012). Oslo: NIFU.
- Aasen, P., & Sandberg, N. (2008). Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. (Vol. 42). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen *FoU-rapport* (Vol. 8/2009). Kristiansand: Agderforskning.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Bachmann, K. E., Sivesind, K., & Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. In G. Langfeldt, E. Elstad & S. T. Hopmann (Eds.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. 94-122). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2011). *Education Debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century*. Chicago: The Policy Press.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *Politikk for likestilling*. (NOU 2012:15). Oslo: Norges offentlige utredninger.
- Bruhn-Jensen, K. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. In K. Bruhn-Jensen (Ed.), *A Handbook of media and communication research: qualitative and quantitative methodologies* (pp. 254-272): Routledge.
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 112-128). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carlgren, I., & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117-133.
- Dagbladet. (2012). Nasjonale prøver Retrieved 20.05, 2013, from http://www.dagbladet.no/kommuneborsen/vis/?table=nasjonale_pr_ver
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Elstad, E. (2009a). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 173-189.
- Elstad, E. (2009b). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. In E. L. Dale (Ed.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (pp. 116-153). Oslo: Universitetsforlaget.

- Elstad, E. (2010). PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering. In E. Elstad & K. Sivesind (Eds.), *PISA - sannheten om skolen?* (pp. 100-122). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T., Roe, A., & Vagle, W. (2012). Nasjonale prøver i lesing - utvikling, resultater og bruk. In T. N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Eds.), *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (pp. 135-152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138.
- Helgoy, I., & Homme, A. (2007). Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Holst, H. (2012, 09.03.12). Bedre tester gir bedre skole Retrieved 03.04, 2013, from <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Taler-og-innlegg/Alle/2012/Bedre-tester-gir-bedre-skole/>
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability 1. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456.
- Hoskins, K. (2012). Raising standards 1988 to the present: a new performance policy era? *Journal of Educational Administration and History*, 44(1), 5-19. doi: 10.1080/00220620.2011.634497
- Isaksen, L. S. (2008). Skoler i gapestokken. In G. Langfeldt, E. Elstad & S. T. Hopmann (Eds.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. 271-291). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 141-184). Otta: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for Læring*. (St.mld.30 (2003-2004)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langfeldt, G. (2008). Ansvarsstyring i utdanningssektoren - statlig ambisjon og ideologi. In G. Langfeldt, E. Elstad & S. T. Hopmann (Eds.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. 123-150). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Marsdal, M. E. (2012). *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9(0), 16-33. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.001>
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833.

- Møller, J. (2002). Between professional autonomy and bureaucratic accountability. The self-managing school within a Norwegian context. . In C. Sugrue & C. Day (Eds.), *Developing Teachers and Teaching Practice. Internatinal research perspectives* (pp. 199-215). London: RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E., & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. In B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Eds.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (pp. 23-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2011). Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Norway: OECD.
- OECD. (2013). OECD Programme for Student Assessment Retrieved 28.03, 2013, from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Olsen, R. V., & Skedsmo, G. (2012). Mellom forventninger og faktiske prestasjoner. Om utvikling og bruk av kvalitetsindikatorer i skolen. . In T. N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Eds.), *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning.* (pp. 21-36). Oslo: Universitetsforlaget
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the Test? *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Romeriksskolen.no. (2012). Romeriksskolen.no - skoleportalen på Romerike Retrieved 01.11.12. , 2012 from <http://www.romeriksskolen.no>
- Seland, I., Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013a). Bruk og misbruk av nasjonale prøver Retrieved 25.04, 2013, from <http://www.aftenposten.no/kronikker/Bruk-og-misbruk-av-nasjonale-prover-7183505.html> - .UZ0NauuMVN0
- Seland, I., Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013b). Evaluering av nasjonale prøver som system (Vol. 4/2013). Oslo: NIFU.
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåkning av resultater. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (pp. 74-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.
- Tønnesen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling.* Bergen: Fagbokforlaget.
- UiO, & Språkrådet. (2013). Bokmålsordboka Retrieved 10.02, 2013, from <http://www.nob-ordbok.uio.no>
- Utdannings-ogforskningsdepartementet. (2002). *Førsteklasses fra første klasse.* (NOU 2002:10). Oslo: Norges offentlige utredninger.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rammeverk for nasjonale prøver.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011a, 21.12.2011). Generell del av læreplanen Retrieved 24.04, 2013, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). Norsk landrapport til OECD. OECD review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Nasjonal prøver. Rettledning til lærere - 5.trinn*. Oslo: Utdanningsdirketoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Nasjonale prøver. Veiledning til skoleeiere og skoleledere med rettningslinjer for gjennomføring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012c, 05.11.2012.). Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for fag -og yrkesopplæringen (NKVS FY) Retrieved 20.03, 2013, from <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Nasjonalt-kvalitetsvurderingssystemet-for-fag--og-yrkesopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012d). *Til lærere. Hvordan bruke nasjonale prøver som redskap for læring?* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplaner Retrieved 24.04, 2013, from <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Retningslinjer for gjennomføring. Kartleggingsprøver i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Skoleporten Retrieved 02.04, 2013, from <http://www.skoleporten.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2013d). Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Hva er LK06? Retrieved 19.04, 2013, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/>
- Utdanningsforbundet. (2005). Skolevurdering i Norge og internasjonalt *Temanotat* (Vol. 3/2003). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet. (2008). Etter PISA og PIRLS 2006 - Utdanningsforbundets politikk *Temanotat* (Vol. 3/2008). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet. (2011a). Medlemsundersøkelse blant Utdanningsforbundets lærere i grunnskole og videregående skole. Bergen: Respons Analyse.
- Utdanningsforbundet. (2011b). Systemvurdering av norsk utdanning - hvordan kan vurdering forbedre grunnopplæringen? *Temanotat* (Vol. 9/2011). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) *NIFU STEP* (Vol. 23/2009). Oslo: NIFU.

Vedlegg

VEDLEGG 1: Spørreskjema brukt i den elektroniske lærersurveyen

VEDLEGG 2: Intervjuguide

VEDLEGG 3: Observasjonsskjema

VEDLEGG 1:

Evaluering av nasjonale prøver

Denne spørreundersøkelsen gjennomføres av NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og handler om hvordan du som lærer arbeider med forberedelse, gjennomføring og resultater fra nasjonale prøver. Vi garanterer din anonymitet, slik at ingen får vite hvem du er eller hvilken skole du jobber på.

Når du fyller ut skjemaet, ber vi om at du er ekstra oppmerksom på at spørsmålene gjelder nasjonale prøver, ikke kartleggingsprøver som skolen din eller kommunen din administrerer. Det tar 15-20 minutter å fylle ut skjemaet (og du kan gå frem og tilbake mellom de ulike spørsmålene ved å bruke knappene «forrige» og «neste»). Til sist i skjema er det et åpent kommentarfelt som du kan bruke hvis du har behov for å gi ytterligere kommentarer.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

DIN FAGBAKGRUNN

1. Hva er din høyeste fullførte utdanning? Sett ett kryss.

- Ikke fullført høyere utdanning
- Lærerskole/Allmennlærerutdanning, eventuelt med videreutdanning, adjunkt
- Cand.mag. eller annen universitetsutdanning som varte i minst 3 år, men kortere enn 5 år
- Universitets- eller høyskoleutdanning som varte i minst 5 år (f.eks. hovedfag eller mastergrad)
- Annet, vennligst spesifiser (åpent kommentarfelt)

TRINN OG INVOLVERING I NASJONALE PRØVER

2. Hvilket trinn underviser du på? NB: flere kryss mulig.

- Mellomtrinnet (5.-7. årstrinn)
- Ungdomstrinnet (8.-10. årstrinn)

3. Når var du sist involvert i arbeidet med nasjonale prøver?

Fag	Skoleåret 2010/11	Skoleåret 2011/12	Skoleåret 2012/13
Regning			
Lesing			
Engelsk			

INFORMASJON OG VEILEDNING TIL LÆRERE

Vi vil gjerne vite hvordan du som lærer får informasjon, veiledning og opplæring som skal sette deg i stand til å forberede, gjennomføre og følge opp nasjonale prøver. Nedenfor finner du noen spørsmål om hvordan du får informasjon om disse temaene som hjelper deg i arbeidet ditt

4. Hvordan får du informasjon om nasjonale prøver? Kryss av for JA eller NEI.

	JA	NEI	VET IKKE
Nettbasert materiale om nasjonale prøver utarbeidet av	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanningsdirektoratet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nettbasert eller skriftlig materiale om nasjonale prøver utarbeidet av skoleledelse eller kommunen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlig informasjon om nasjonale prøver fra skoleledelse eller kommunen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nettbasert eller skriftlig materiale om nasjonale prøver utarbeidet av fagforening eller faglærerorganisasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlig informasjon fra lærerkolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har selv tatt initiativ til å søke på nettet etter informasjon om nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har selv tatt initiativ til å oppsøke kolleger for å få informasjon om nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre informasjonskanaler:

Filterspørsmål: Dersom du har svart nei på alle punktene på spm. 4 og heller ikke oppgitt andre informasjonskanaler:

Jeg har ikke fått noen informasjon om nasjonale prøver

5. Har du fått tilbud om kurs/seminar med opplæring i nasjonale prøver de siste fire skoleår?

JA NEI

Hvis ja (sett ett kryss):

Ja, jeg har deltatt på kurs/seminar om **nasjonale prøver**

Ja, jeg har fått tilbud om kurs/seminar om nasjonale prøver, men jeg deltok ikke

Filterspørsmål: Dersom ja på deltatt på kurs, **beskriv gjerne kurset du har deltatt på:**

Filterspørsmål: Om du har svart KUN nei på spm. 4-6 hopper du direkte til spm.9.

6. Hvor viktig er følgende informasjon for deg? Sett ett kryss per linje

	Ikke viktig	Mindre viktig	Både/og viktig	Nokså viktig	Veldig viktig
Hensikten med nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det faglige innholdet av de nasjonale prøvene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regelverket for de nasjonale prøvene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerveiledninger til enkeltprøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rutiner ved forberedelse av de nasjonale prøvene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rutiner ved gjennomføring av de nasjonale prøvene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rutiner ved etterarbeid ved de nasjonale prøvene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruken av skolens resultater fra de nasjonale prøvene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruken av elevenes resultater fra de nasjonale prøvene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hva mener du om materiellet og veiledningen du har fått? Sett ett kryss per linje.

Nei	I liten	I noen	I stor
grad	grad	grad	grad

Materiellet og veiledningen om nasjonale prøver som jeg har mottatt har vært tilstrekkelig for at jeg kunne administrere prøven for elevene

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Utdyp gjerne med kommentar:

FORBEREDELSE TIL NASJONALE PRØVER

Vi vil gjerne vite hvordan du som lærer arbeider med å forberede elevene til nasjonale prøver. Nedenfor finner du noen spørsmål om bruk av øvingsmateriell, tidsbruk og lærersamarbeid om forberedelser til nasjonale prøver.

8. Hvilken av de to følgende påstandene passer best for hvordan du jobber med forberedelsene til nasjonale prøver? Sett ett kryss per linje.

	Helt uenig	Litt uenig	Både/ og	Litt enig	Helt enig
Forberedelsene til nasjonale prøver går jevnt gjennom hele skoleåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forberedelsene til nasjonale prøver er konsentrert om tiden før prøvene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Gir du elevene øvingsmateriell før nasjonale prøver? Kryss av for JA eller NEI.

	JA	NEI
Jeg gir elevene fjorårets nasjonale prøver som øvingsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gir elevene nasjonale prøver som er eldre enn ett år som øvingsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gir elevene øvingsmateriell for nasjonale prøver utgitt av Utdanningsdirektoratet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gir elevene et eget øvingsmateriell som jeg eller skolen min har laget spesielt til nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja på siste punkt (eget øvingsmateriell), beskriv:

10. Lar du elevene øve seg til prøvesituasjonen ved å gjennomføre en eller flere prøver "på liksom"? Sett ett kryss.

- Ja, flere ganger i løpet av hvert skoleår
- Ja, minst en gang i løpet av skoleåret
- Ja, men bare hvis jeg får tid
- Nei

Skriv gjerne en kommentar til dette spørsmålet om du ønsker:

11. Hvem bruker du tid på når du forbereder elevene til nasjonale prøver?

	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Jeg bruker tid på hele klassen i forberedelsene til nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker tid på grupper av elever i forberedelsene til nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker tid på enkeltelever i forberedelsene til nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Hvordan fordeler du tiden når du forbereder elevene til nasjonale prøver? Sett ett kryss per linje

	Helt uenig	Litt uenig	Både/ og	Litt enig	Helt enig
I forberedelse til nasjonale prøver bruker jeg mye tid på elever som ligger an til å gjøre det aller best	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I forberedelse til nasjonale prøver bruker jeg mye tid på elever som kan prestere middels godt hvis de får ekstra oppfølging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I forberedelsene til nasjonale prøver bruker jeg mye tid på

elever som jeg vet kan komme til å gjøre det svært dårlig

I forberedelsene til nasjonale prøver forsøker jeg å bruke

omtrent like mye tid på alle elever

13. Hvem avgjør hvor mye tid du skal bruke på forberedelsene til nasjonale prøver?

JA NEI

Jeg avgjør selv hvor mye tid som skal brukes på forberedelser til nasjonale prøver

Rektor avgjør hvor mye tid som skal brukes på forberedelser til nasjonale prøver

Lærerkollegiet avgjør hvor mye tid som skal brukes på forberedelser til nasjonale prøver

Kommunen avgjør hvor mye tid som skal brukes på forberedelser til nasjonale prøver

14. Har du opplevd at oppslag i media påvirker hvor mye tid SKOLEN DIN bruker til å forberede elevene til nasjonale prøver?

Ja

Nei

15. Har du opplevd at oppslag i media påvirker hvor mye tid DU bruker til å forberede elevene dine til nasjonale prøver?

Ja

Nei

16. Hva mener du om tidsbruk i forberedelsene til nasjonale prøver? Sett ett kryss per linje

Helt Litt Både/ Litt Helt

	Uenig	uenig	og	enig	enig
Jeg synes at skolen bruker for mye tid på forberedelsene til nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes at jeg bruker for mye tid på forberedelsene til nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skriv gjerne en kommentar til dette spørsmålet:

17. Vi har laget noen påstander som handler om hvordan skolen arbeider med forberedelser til nasjonale prøver. Sett ett kryss per linje.

	Helt uenig	Litt uenig	Både/ og	Litt enig	Helt enig
På min skole samarbeider lærerne om å forberede elevene til nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole er det stor grad av samsvar i hvordan ulike lærere arbeider for å forberede elevene til nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole har vi gode rutiner for å gjøre forberedelsene til nasjonale prøver til del av det pedagogiske utviklingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

På min skole er det vanlig å redusere undervisning i andre fag for å trene ekstra på grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og/eller engelsk i tiden før nasjonale prøver

Jeg opplever at på min skole styrker forberedelsene til nasjonale prøver arbeidet med å utvikle grunnleggende ferdigheter hos elevene

Jeg opplever at på min skole har forberedelsene til nasjonale prøver ingen betydning for hvordan vi arbeider med grunnleggende ferdigheter

Elevenes foresatte forventer at vi bruker tid på å forberede elevene til nasjonale prøver

Elevenes foresatte synes at det går for mye tid til å forberede elevene til nasjonale prøver

18. Er du involvert i arbeidet med å melde på elever til nasjonale prøver?

Ja

Nei

19. Er du involvert i arbeidet med å bestemme hvilke elever som bør fritas fra nasjonale prøver?

Ja

Nei

20. Er du involvert i arbeidet med å registrere elevstatus etter prøvenes gjennomføring?

Ja

Nei

HVORDAN FOREGÅR GJENNOFØRINGEN AV NASJONALE PRØVER?

Vi vil gjerne vite hvordan de nasjonale prøvene gjennomføres på skolene. Nedenfor ber vi deg ta stilling til noen påstander om ulike problemer som kan oppstå under gjennomføringen av prøvene.

Filterspørsmål: Om du kun har erfaring fra nasjonale prøver i lesing, gå direkte til spm. 25.

21. Det har vært vanskelig å gjennomføre de digitale prøvene fordi:

Sett ett kryss per linje.

	Ingen betydning	Noe betydning	Stor betydning
Det er for få pc-er tilgjengelig på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har oppstått problemer med det tekniske utstyret på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen elever har liten forkunnskap om bruk av pc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Har din egen forkunnskap om bruk av pc betydning for gjennomføring av prøvene? Sett ett kryss per linje.

	Helt uenig	Litt uenig	Både/ og	Litt enig	Helt enig
Jeg har tilstrekkelig kunnskap om bruk av pc for å administrere elevenes gjennomføring av nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er avhengig av teknisk assistanse for å administrere elevenes gjennomføring av nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Helt Litt Både/ Litt Helt
uenig uenig og enig enig

23. Jeg har tilstrekkelig kunnskap om bruk av pc for å behandle resultatene fra nasjonale prøver i ettertid

24. Det har vært vanskelig å gjennomføre de nasjonale prøvene fordi:

Sett ett kryss per linje.

Ingen Noe Stor
betydning betydning betydning

Noen elever opplever at de har for liten tid til prøven

Noen elever opplever at de har for mye tid til prøven

Noen elever opplever at prøven er for vanskelig

Noen elever gruer seg veldig til prøven

Prøvesituasjonen er ikke tilpasset elever med dysleksi

Annet, vennligst kommenter:

HVORDAN BRUKES RESULTATER FRA NASJONALE PRØVER FOR Å STYRKE ELEVERS LÆRINGSARBEID?

Vi vil gjerne vite om resultatene fra nasjonale prøver brukes for å styrke elevenes læringsarbeid etter at prøvene er avsluttet. Nedenfor ber vi deg gi en vurdering av hvordan det arbeides med oppfølging av elevenes resultater fra nasjonale prøver på din skole.

25. Hvordan arbeider skolen din med elevenes resultater fra nasjonale prøver? Sett et kryss per linje.

	Helt uenig	Litt uenig	Både/ og	Litt enig	Helt enig
På min skole er det stor interesse blant lærerne for resultatene fra nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole bruker vi mye tid på å diskutere resultatene fra nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole arbeider rektor sammen med lærerne for å analysere resultatene fra nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole arbeider lærerne sammen for å analysere resultatene fra nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole bruker rektor resultatene fra nasjonale prøver når det legges strategier for det pedagogiske utviklingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole bruker lærerne resultatene fra nasjonale prøver når vi legger strategier for det pedagogiske utviklingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg legger vekt på elevenes resultater fra nasjonale prøver når jeg planlegger min egen undervisning

Jeg legger vekt på elevenes resultater fra nasjonale prøver når jeg gir innspill til andre læreres undervisning

Jeg har samtaler med enkeltelever om deres resultater fra nasjonale prøver når jeg tilrettelegger undervisningen for dem

Jeg legger stor vekt på å informere foresatte om elevenes resultater fra nasjonale prøver

Jeg legger stor vekt på å involvere foresatte i arbeidet med å forbedre elevenes resultater fra nasjonale prøver

Jeg opplever at det er stor interesse fra lokalsamfunnet om resultatene fra de nasjonale prøvene

Dersom du har noen kommentarer til disse påstandene kan du skrive disse her:

26. Hvordan får foresatte informasjon om elevens resultater fra nasjonale prøver? Kryss av for JA eller NEI.

	JA	NEI
Gjennom utviklingssamtalen mellom lærer og foresatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennom skriftlig vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet, vennligst spesifiser:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Hvordan får foresatte informasjon om skolens resultater fra nasjonale prøver? Kryss av for JA eller NEI.

	JA	NEI
Gjennom informasjonsskriv («ranselpost»)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resultatene legges ut på skolens nettsider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På foreldremøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennom media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet, vennligst spesifiser:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Har du opplevd at resultatene fra nasjonale prøver på din skole har blitt offentliggjort?

- Ja
- Nei

Hvis nei, hopp til spm.31.

29. Hvis resultatene fra nasjonale prøver på din skole har blitt offentliggjort, hvordan skjer dette?

Sett flere kryss om nødvendig.

- Via skolens hjemmesider
- Via avis/media
- Via egne brosjyrer om resultatene av nasjonale prøver
- Annet, vennligst spesifiser:

30. Hva synes du om at resultatene fra nasjonale prøver på din skole ble offentliggjort?

Skriv eventuelt inn din kommentar nedenfor:

31. Ta stilling til utsagnet "Nasjonale prøver er et godt redskap for meg i arbeidet mitt."

- Helt uenig
- Litt uenig
- Både/og
- Litt enig
- Helt enig

BAKGRUNNSOPPLYSNINGER

32. Kjønn:

Mann

Kvinne

33. Fødselsår 19__

34. Ansiennitet. Tell inneværende skoleår som ett år:

- Jeg har arbeidet på min nåværende skole i _____ år
- Jeg har arbeidet som lærer i _____ år

AVSLUTNING

35. Har du kommentarer til undersøkelsen eller noe du ønsker å tilføye? Bruk i tilfelle kommentarfeltet nedenfor:

TUSEN TAKK FOR AT DU FYLTE UT SPØRRESKJEMAET!

VEDLEGG 2:

Intervjuguide lærere gruppeintervju

(lærere med ansvar for undervisning på 5. og/eller 8. årstrinn, mellom 2-4 personer avhengig av skolens størrelse og skoleslag (barneskole, ungdomsskole, kombinert))

Introduksjon: Takk for at vi får intervju dere om erfaringer fra nasjonale prøver på <skole>. I intervjuet vil vi gjerne snakke om informasjon som dere får og gir om nasjonale prøver, om forberedelser og gjennomføring av prøvene og om prøvene har betydning for elevenes læringsarbeid gjennom resten av skoleåret.

(Tillatelse til å gjøre lydopptak - frivillig)

INNLEDNING

Hvilke klassetrinn er det dere underviser/har ansvar for?

Hvilke fag har dere ansvar for?

Hvor lenge har dere jobbet som lærer(e)?

Hvor mange runder med nasjonale prøver har dere erfaring fra?

(Hvis lærerne har arbeidet med nasjonale prøver også før 2007, gjør oppmerksom på at fokus i intervjuet vil ligge på nasjonale prøver etter dette årstallet)

OVERORDNET

Hvordan betyr nasjonale prøver for deres arbeidshverdag?

- *(Lærerne er misfornøyde)*
 - o Hva skyldes denne misnøyen?
- *(Lærerne er tilfredse)*
 - o Hva skyldes tilfredsheten?

INFORMASJON OG VEILEDNING

Hvordan får dere informasjonen som skal sette dere i stand til å administrere og gjennomføre nasjonale prøver?

Har det vært endringer i måten denne informasjonen blir gitt på?

- kilder, avsender, innhold

Hvilke endringer er det snakk om?

Er det informasjon dere savner?

- Hva slags informasjon savner dere?

Hvorfor savner dere denne informasjonen?

FORBEREDELSE (ELEVENE)

Nasjonale prøver handler om å teste elevenes grunnleggende ferdigheter, og det er naturligvis lov å øve på grunnleggende ferdigheter.

- Vil dere si at dere forbereder elevene spesielt til nasjonale prøver, eller at dere trener på grunnleggende ferdigheter jevnt gjennom hele året?

- På hvilken måte forbereder dere elevene til nasjonale prøver?
 - o Eget materiell? (bruk av gamle prøver?)
 - o Gjennomkjøring av prøvesituasjon ("liksom-prøver")
 - Hvordan foregår det?
- Tar dere hensyn til elevenes ferdighetsnivå når dere forbereder dem
 - o Jobber dere mer med særskilte grupper av elever?
 - Hvordan foregår det?
- Får dere nok tid i forberedelsene?
- Hva eller hvem bestemmer hvor mye tid som skal brukes i forberedelsene?
 - o Finner dere plass til slike forberedelser innenfor den vanlige timeplanen, eller har det hendt at dere må flytte på annen undervisning for å få nok tid til å øve på prøver?
 - Hva skjer i tilfelle med fag som blir flyttet på i elevenes timeplan i forberedelser til nasjonale prøver?

Hva tenker dere – er nasjonale prøver på <skole> noe som angår hele lærerkollegiet, eller handler det mest om 5. og/eller 8.-klasselærerne og fagene matematikk, norsk og engelsk?

- Hvordan arbeider i tilfelle lærerkollegiet med dette?

FORBEREDELSE (ADMINISTRATIVT)

Er dere som lærere involvert i å melde på elever til nasjonale prøver?

- Hva er erfaringene med dette?

Er dere som lærere involvert i arbeid med å frita elever fra nasjonale prøver?

- Hva er erfaringene med dette?

GJENNOMFØRING

Hva kjennetegner etter deres syn gjennomføringen av de nasjonale prøvene på 5./8. årstrinn?

- Teknisk ved gjennomføringen (utstyr, programvare, romforhold)
- Faglig ved gjennomføringen (prøvenes innhold, ferdighetsnivået)
- Hvordan møter elevene prøvesituasjonen (gruer seg, er urolige, helt som vanlig)
- Hva slags spørsmål kan dere få fra elevene som gjelder prøvene (hva er elevene opptatt av)
 - o (Ev.: Er dette forhold som vedvarer hos dere, eller har det vært endring over tid?)

ETTERARBEID (ADMINISTRATIVT)

Er dere som lærere involvert i arbeidet med å registrere elevstatus etter gjennomføringen av prøvene?

- Hva er erfaringene med dette?

BRUK AV RESULTATER FRA NASJONALE PRØVER (ELEVER)

Har skolen deres noen plan eller strategi for hvordan resultatene av nasjonale prøver kan brukes for å utvikle det pedagogiske arbeidet på skolen?

- I tilfelle: hvordan kan resultatene brukes?
-

Har dere erfaringer med å bruke prøveresultater når dere legger opp undervisningsarbeidet også etter at prøvene er gjennomført?

- På hvilken måte?
 - o Snakker dere om resultat fra nasjonale prøver når dere samtaler med elever?
 - Hvordan bruker dere eventuelt resultatet for å utvikle elevens læringsarbeid?

Hvis negativt på de tre foregående spørsmålene: Tenker dere at dere kunne hatt nytte av resultatene fra prøvene i arbeidshverdagen deres?

- Hva skal eventuelt til for at dere skal kunne bruke prøvene på denne måten?

Hvordan forteller dere om prøvene til foresatte?

- Hva er foresatte opptatt av når det gjelder nasjonale prøver?

BRUK AV RESULTATER FRA NASJONALE PRØVER (SKOLER/SKOLEEIER)

Hva slags praksis har skolen og/eller kommunen når det gjelder offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver?

- Hva tenker dere om denne praksisen?

Det finnes eksempler på at resultater fra nasjonale prøver inngår i en incentivstruktur som blant annet er med på å bestemme avlønning av lærere. Hvordan er dette for dere?

AVSLUTNING

Er det noe dere tenker på når det gjelder nasjonale prøver eller det vi har snakket om i dette intervjuet som dere vil legge til eller utdype?

AVSLUTTE OG TAKKE FOR INTERVJUET

VEDLEGG 3:

Observasjonsskjema elever (5. trinn) gjennomføring av nasjonale prøver

Før oppstart

Tidspunkt for observasjon	
Skole (bruk kun 1, 2, eller 3)	(Bruk kun 1, 2 eller 3)
Ferdighet	(lesing/regning/engelsk)
Antall elever til stede	Antall
Hvor mange voksne er til stede under prøvegjennomføringen?	Antall
Hvor foregår prøven? (eksempel: elevenes klasserom, mediatek, pc-lab, annet?)	

Timens start

Fører lærer fravær?	Ja/nei
Kommer elever for sent?	Ja/nei. Hva skjer med disse elevene?
Hvordan er elevene plassert i klasserommet?	Pulttrekker, hestesko, annet?
Hvordan introduseres prøven for elevene?	Beskriv hvis mulig
Stiller elevene spørsmål til læreren før prøven starter?	Hva slags spørsmål (gjengi hvis mulig). Hvordan svarer læreren? (gjengi hvis mulig)
Når begynner selve prøven?	(antall minutter etter ordinær oppstart av timen)

Hva skjer i timen?

Beskriv så godt det lar seg gjøre hva som skjer under gjennomføringen av selve prøven	
Virker elevene involvert/engasjert i arbeidet med prøven?	Ja/nei (kommentér hvis mulig)
Er det god arbeidsro?	Ja/nei (kommentér hvis mulig)
Hva gjør lærer for å remotivere elever som faller av underveis?	Kommentér hvis mulig)
Yter lærer hjelp til elever?	Ja/nei (kommentér hvis mulig)

Prøvens avslutning

Slutter prøven før tiden?	Ja/nei (hvor mange minutter før?).
Har lærer brukt stoppeklokke eller lignende for å måle tidsbruk?	Ja/nei (hvis mulig å registrere)
Hva sier læreren ved avslutning av prøven?	Beskriv hvis mulig
Hva sier elevene ved avslutningen av prøven?	Beskriv hvis mulig. Har alle elevene blitt ferdige?
Bygges det bro mellom prøven og skolens undervisning for øvrig i avslutningen?	Ja/nei (kommentér hvis mulig)

Notater: