



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Tone Elin Tjernsli Soløst

Masteroppgave i pedagogikk

Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?

What do teachers think about the importance of
national assessments of results in elementary
school?

Master i pedagogikk

2023

Jeg har treer i norsk.
Sekser i å juble over at jeg ikke fikk en toer.

Jeg har treer i tysk.
Sekser i å satse på at det sikkert blir bedre neste gang.

Jeg har treer i matte.
Sekser i å trøste Jenny fordi hun fikk en firer.

Jeg har treer i engelsk.
Sekser i å lengte etter å skryte av den treeren til mamma og pappa.

Jeg har treer i kunst og håndverk.
Sekser i å feire det med cola i sola.

Jeg har treer i samfunnsfag.
Sekser i å være lykkelig fordi det er vår og jeg kanskje kan bli forelska snart.

Jeg har treer i spansk.
Sekser i å være ungdom og ikke være utbrent.

Er ikke det et helt greit snitt å starte sommeren med, da?

Linn Skåber i *Til ungdommen*, 2018.

Forord

Et fire år langt masterstudie er nå ved slutten, og det har først og fremst vært en lærerik reise der jeg har fått muligheten til å få et innblikk i hva andre lærere mener om sin arbeidshverdag i forhold til nasjonale prøver som er temaet for denne studien. Det skal ikke legges skjul på at det også har vært tidkrevende, stressende og slitsomt, men når man er ved veis ende blir det fort overskygget av hvor spennende dette masterprosjektet har vært å jobbe med.

Først av alt vil jeg takke alle lærerne som satte av tid til spørreundersøkelsen i en ellers hektisk hverdag, dernest vil jeg spesielt takke de lærerne som stilte opp til intervju.

Takk til kolleger og familie som har deltatt i pilotundersøkelser i forbindelse med forarbeidet til undersøkelsene mine, og til alle som har vist interesse og omsorg når det til tider har røynt på.

Jeg vil også takke min veileder Johannes Lunde Hatfield for tålmodighet og uvurderlig støtte og veiledning, spesielt i arbeidet med den kvantitative analysen.

Sist, men ikke minst: takk til min mann og døtre som stort sett har latt meg jobbe uforstyrret når jeg har gått i skrivemodus.

Nord-Odal, mai 2023

Tone Elin Tjernsli Soløst

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hva lærerne mener om endringene som har skjedd i norsk skole siden årtusenskiftet og opprettelsen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i 2003. Skolens kurs har i denne perioden gått i retning av økt resultatstyring, og som lærer har jeg ofte hatt følelsen av at reformer og andre endringer i skolen kommer ovenfra og ned uten at vi som lærere i særlig grad blir hørt i slike prosesser. Selv om det i sin tid var bred politisk støtte for innføringen av nasjonale prøver, var det en del diskusjon og til dels konflikt ute på skolene, derfor ønsker jeg å løfte fram lærernes stemme når det gjelder nasjonale prøver i dag.

Problemstillingen for dette masterprosjektet er *Hva mener lærerne om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?* Det er en vid problemstilling, og jeg har derfor innsnevret det til to forskningsspørsmål *for hvem har vi nasjonale prøver og hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet og strukturen i skolen?* Forskningsspørsmålene griper til tider dels over i hverandre, men det har vært gode spørsmål å jobbe mot i forskningen.

Det teoretiske grunnlaget for dette forskningsprosjektet er bakgrunnen for innføringen av nasjonale prøver og elevens beste, herunder leken som metode, samt litt om begrepet lærerprofesjonalitet. Det foreligger en del forskning på nasjonale prøver og standardiserte tester generelt, og jeg har inkludert både norsk og engelskspråklig forskning med det formål å sammenligne med egne resultater.

Jeg har valgt å bruke mixed methods, eller metodetriangulering som det blir oversatt til på norsk, dermed inneholder forskningsarbeidet både kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative undersøkelsen foregikk i form av digitalt spørreskjema som ble sendt til alle offentlige grunnskoler i Innlandet og Oslo, og det endte med et utvalg på 117 personer. I spørreundersøkelsen la jeg inn en mulighet for deltakerne å melde seg som frivillig til å delta i en kvalitativ undersøkelse – intervju. Det var flere som meldte sin interesse, men jeg valgte to lærere av ulikt kjønn og geografisk tilhørighet. Mer om bakgrunnen for dette er å finne i innledningen av oppgaven.

Funn fra analysen viser at lærerne opplever at skolens struktur og innhold har endret seg i forbindelse med økt resultatorientering, men at selve prøvene er informative og gode. Det er derimot en del innsigelser med tanke på hvordan konkurranseaspektet blir håndtert av både skolemyndigheter og media.

Abstract

The purpose of this master thesis is to highlight the teachers' opinions of organizational and structural changes that have occurred in the Norwegian school system since the turn of the century, which among other things include the implementation of the National Quality Assessment System in 2003. Since these changes, the school has been increasingly more directed towards performance based management. As a teacher I have frequently experienced that teacher' professional voice is being increasingly ignored. From the beginning of the 21st century, there has been broad political support regarding the implementation of standardised tests. However, there has also been a fair amount of debate, and even conflicts to a certain extent, regarding the application of obligatory national performance testing in elementary and secondary schools in Norway. The aim of this master thesis is among other things to let the teachers' voice be heard in these important and delicate matters.

The main objective of this master thesis is to investigate the following research question: *What do teachers think about the application of national tests in Norwegian schools?* As this research question is rather broad, I have chosen to narrow it down to the following research questions; *For whom do we have national testings* and *How does national school testings impact the development of the curricula and structure in Norwegian elementary and secondary schools?*

The theoretical basis for this research project rests on the political and organizational reasons for implementing a national testing system. In addition, this thesis seeks to better understanding whether testing is in the best interest for children and adolescents in school. Further, the present thesis highlights and corroborates the term teachers professionalism and the potential role national testings may have for maintaining professional quality. There is quite a bit of previous research available based on both national tests and standardized testing. Consequently, I have chosen to include both Norwegian and English research as a basis for discussing and illuminating the results.

The present thesis applies mixed methods, which includes both quantitative and qualitative analytical procedures. The quantitative part was carried out based on a electronic questionnaire that was sent to every public primary school in Innlandet and Oslo. The participants (n=117) were provided information regarding voluntary participation in a follow-up interview when they were recruited and several participants volunteered. Based on central

findings in the survey regarding gender differences, I finally chose two teachers of each gender who work in Innlandet and Oslo for follow-up interviews.

The results generally reveal that the teachers' experience as professional agents changes in structure and content based on increased performance based management. However, teachers also emphasised that the testing provided relevant information of pupils' performance. On the other hand, objections against how school authorities and media deal with the competitive aspect of the national testings in schools were also discovered among the teachers in the present thesis.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord..... | 2 |
| Sammendrag | 3 |
| Abstract | 4 |
| Kapittel 1: Innledning | 9 |
| 1.1 Problemstilling..... | 9 |
| 1.2 Avgrensninger | 10 |
| 1.2.1 Utvalg | 10 |
| 1.2.2 Problemstilling..... | 10 |
| 1.3 Oppbygning av oppgaven | 11 |
| Kapittel 2: Nasjonale prøver | 12 |
| 2.1 Hva er nasjonale prøver?..... | 12 |
| 2.2 PISA-sjokket og bakgrunnen for innføringen av nasjonale prøver | 12 |
| 2.3 Globalisering, utdanning og økonomisk vekst | 13 |
| 2.4. Fakta om nasjonale prøver | 15 |
| Kapittel 3: Elevens beste | 18 |
| 3.1 Læreplaner – fra L97 til Fagfornyelsen | 19 |
| 3.1.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen - L97 | 19 |
| 3.1.2 Lek og læring | 21 |
| 3.2 Oppsummering..... | 23 |
| Kapittel 4: Lærerens profesjonalitet og autonomi..... | 24 |
| 4.1. Profesjon | 24 |
| 4.2 Autonomi..... | 25 |
| 4.3 Oppsummering..... | 25 |
| Kapittel 5: Tidligere forskning på feltet | 27 |
| 5.1 Nasjonal forskning | 27 |
| 5.2 Internasjonal forskning..... | 30 |
| 5.3 Oppsummering..... | 34 |
| Kapittel 6: Metode | 35 |

| | |
|--|----|
| 6.1 Metodevalg | 35 |
| 6.2 Vitenskapsteori..... | 36 |
| 6.3 Teori om mixed methods/metodetriangulering..... | 37 |
| 6.4 Kvantitativ metode – spørreskjema..... | 38 |
| 6.5 Kvalitativ metode – intervju | 39 |
| 6.7 Metodisk evaluering..... | 41 |
| 6.7.1 Validitet | 41 |
| 6.7.2 Reliabilitet | 42 |
| 6.8 Etikk..... | 42 |
| 6.8.1 Etisk opptreden | 42 |
| 6.8.2 Troverdighet..... | 43 |
| 6.8.3 Samtykke | 43 |
| 6.9 Refleksivitet..... | 44 |
| 6.10 Oppsummering..... | 44 |
| Kapittel 7: Analyse av data | 45 |
| 7.1: Prosess og utarbeidelse av spørreundersøkelsen | 45 |
| 7.2: Spørreundersøkelsen: resultater og analyse | 45 |
| 7.2.1 Litt om analysen | 45 |
| 7.2.2 Bakgrunn | 46 |
| 7.2.3 Påstander | 48 |
| Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?..... | 49 |
| For hvem har vi nasjonale prøver? | 51 |
| Hvordan påvirker nasjonale prøver strukturen i skolen?..... | 55 |
| Hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet i skolen? | 58 |
| 7.3: Prosess og utarbeidelse av intervjuene..... | 61 |
| 7.4 Intervjuene: resultater og analyse..... | 63 |
| 7.5: Resultater fra intervjuene | 64 |
| 7.5.1 «Jeg synes alle fint kan ha den prøven, det er ikke et stort problem, da» | 64 |
| 7.5.2 «Vi har ikke et godt resultat fordi vi har hatt fokus på nasjonale prøver»..... | 65 |
| 7.5.3 «Jeg opplever at tanken bak det er å kartlegge eleven og å skulle bruke resultatet på å endre praksis i klasserommet. Men jeg opplever ikke at det nødvendigvis er ...er det som skjer...» | 66 |

| | |
|---|----|
| 7.5.4 «Det kan være ting som fungerer bra som ikke nødvendigvis kommer fram på prøvene, og det kan være ting som ikke fungerer så bra, selv om prøvene er gode» | 67 |
| Kapittel 8: Drøfting | 69 |
| 8.1 Hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet i skolen? | 69 |
| 8.1.1 Læreplaner | 69 |
| 8.1.2 Lek | 70 |
| 8.1.3 Eleven | 71 |
| 8.1.4 Lærere | 72 |
| 8.2 Hvordan påvirker nasjonale prøver strukturen i skolen?..... | 74 |
| 8.2.1. Nasjonale prøver | 74 |
| 8.2.2 Resultatmøtet..... | 75 |
| 8.3. For hvem har vi nasjonale prøver? | 76 |
| 8.3.1 Elevene | 76 |
| 8.3.2 Lærerne | 78 |
| 8.3.3 Skolemyndigheter..... | 79 |
| 8.3 Konklusjon | 81 |
| Kap 9. Avslutning | 84 |
| Litteraturliste..... | 85 |
| Vedlegg 1: Intervjuguide | 89 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv..... | 91 |
| Vedlegg 3: Kjønn og geografi..... | 94 |

Kapittel 1: Innledning

Nasjonale prøver er under stadig debatt i fagmiljøer, på skolenivå, på kommunalt nivå og i media. Det er et interessant tema for meg siden jeg har jobbet som lærer de siste 20 årene. Det betyr at jeg har vært med på denne utviklingen av testing og kartlegging, og stiller meg ofte undrende til hvor mye tid og ressurser som brukes på dette. Jeg er ikke på noen måte imot verken testing eller kartlegging, men det er avhengig av hva resultatene brukes til. Testresultater sett i sammenheng med lærerens observasjoner og kjennskap til eleven er ofte svært nyttig, men jeg erfarer ofte at kunnskap utover tallene og statistikken blir oversett.

Min opplevelse er at lærernes profesjonelle skjønn i liten grad blir hørt, og noen ganger ser det ut til at regler for gjennomføringen trumfer elevens beste med tanke på mestringsfølelse. Skolenes resultater blir rangert, og gjerne også publisert i media hvor vinklingen helst er hvor dårlig elevene gjør det. Det kan se ut som om det i opinionen er liten stemning for å ta innover seg at resultatene ikke gjenspeiler hele eleven eller alt innholdet i skolen. Derfor ønsker jeg å forske på hva andre lærere mener om saken, og i prosessen lære mer om de nasjonale prøvenes formål og hvordan de påvirker skolehverdagen.

1.1 Problemstilling

Hver høst er det obligatorisk for elever på 5., 8. og 9.trinn å gjennomføre nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. I 2003 ble Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnsopplæringen (NKVS) opprettet, og et av flere verktøy for å ha oversikt over kvaliteten i grunnskolen er nasjonale prøver (Blömeke & Olsen, 2018, s.2). Resultatene skal «danne grunnlag for underveisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåene i skolesystemet» (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Kartlegging er et viktig verktøy for å måle utvikling, men som Rolf Vegar Olsen og Guri Skedsmo peker på er det viktig at selve datainnsamlingen bør være en minst mulig ressurskrevende prosess, og at alle som skal bruke indikatorene bør være involvert for å skape eierskap, herunder lærerne (Olsen & Skedsmo, 2012, s.27).

Den overordnede problemstillingen min er derfor *Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?* Jeg ønsker å finne ut hva et utvalg lærere mener om de nasjonale prøvene med tanke på hvordan prøvene eventuelt påvirker innholdet og strukturen i skolen, og undersøke om de påvirker lærerens profesjonalitet og autonomi. På samme tid vil

jeg forsøke å få et svar på om de er til elevens beste siden elevens beste er et sentralt overordnet hensyn i norsk skole.

1.2 Avgrensninger

1.2.1 Utvalg

Jeg har valgt å forske på nasjonale prøver for 5.trinn og inviterte derfor alle offentlige grunnskolelærere i Oslo og Innlandet til å delta i forskningsprosjektet. Bakgrunnen for valget av 5.trinn er at jeg selv har mest arbeidserfaring fra mellomtrinnet, og derfor er det de prøvene jeg er kjent med fra før. Grunnen til at jeg valgte Oslo og Innlandet er at jeg, som et tillegg til hovedproblemstillingene, synes det hadde vært interessant å se om det er noen signifikante forskjeller på bakgrunn av geografisk tilhørighet, først og fremst fordi det innebærer en sammenligning av by og land. Ellers har Oslo-skolen rykte på seg for å være mer resultatorientert enn andre skoledistrikter, mens Innlandet er et fylke med noe lavere andel høyt utdannede innbyggere (Statistisk sentralbyrå, 2022). Jeg vil ellers også undersøke om det dukker opp noen meningsforskjeller på bakgrunn av kjønn.

1.2.2 Problemstilling

Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?

Dette er en relativt vid problemstilling, og det er derfor nødvendig å redegjøre for hvilke avgrensninger jeg har gjort i forhold til teori og forskning. I denne oppgaven velger jeg derfor å konsentrere meg om to forskningsspørsmål:

1. *For hvem har vi nasjonale prøver?*
2. *Hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet og strukturen i skolen?*

Når det gjelder spørsmålet *for hvem har vi nasjonale prøver?* ser jeg det som naturlig å ta for seg *elevens beste* som tema siden det er nedfelt i Barnekonvensjonen og er det grunnleggende hensynet i overordnet del av læreplanen. I forlengelsen av det ønsker jeg å belyse lekens plass i skolen, da spesielt i begynneropplæringen, og hvordan i læreplanene har endret seg siden 1997 med tanke på lekens rolle. Det er også relevant å redegjøre for hva nasjonale prøver er og for bakgrunnen for innføringen av prøvene. På spørsmålet *hvordan påvirker nasjonale prøver*

innholdet og strukturen i skolen? er det i stor grad tidligere forskning på feltet og mine egne undersøkelser som forsøker å besvare spørsmålet. Med bakgrunn i det siste spørsmålet vil jeg også redegjøre for lærerens profesjonalitet siden det tilsynelatende med tiden kan ha utviklet seg et spenningsforhold mellom resultatstyring og profesjonalitet.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Kapittel 2 og 3 er teoretiske kapitler der kapittel 2 handler om bakgrunnen for innføringen av nasjonale prøver, hva nasjonale prøver er og prosessen rundt gjennomføringen, mens kapittel 3 tar for seg elevens beste med vekt på lek. Kapittel 4 omhandler lærerens profesjonalitet og autonomi, mens kapittel 5 inneholder tidligere forskning som er relevant for oppgaven.

Kapittel 6 er et rent metodekapittel med alt det innebærer, og kapittel 7 omhandler analyse av data. I kapittel 8 drøfter jeg teori, tidligere forskning og funn fra eget forskningsprosjekt opp mot hverandre, mens kapittel 9 er et avsluttende kapittel.

Kapittel 2: Nasjonale prøver

2.1 Hva er nasjonale prøver?

Nasjonale prøver er obligatoriske prøver i lesing, regning og engelsk som blir gjennomført hver høst på 5., 8. og 9.trinn. Elevene på 5.trinn testes i målene for 1.-4.trinn, og det er kun prøven i engelsk som tar utgangspunkt i kompetansemålene for fag, mens lesing og regning tester de grunnleggende ferdighetene. Formålet med nasjonale prøver er ifølge Utdanningsdirektoratet todelt der man skal «...bruke resultatene for å følge opp elevene sine og i arbeidet med undervgsvurdering og tilpassa opplæring», og skoler og skoleeier skal bruke resultatene til kvalitetsutvikling og at resultatene skal være tilgjengelige for forskning (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Samtidig understreker direktoratet at resultatene alltid må ses i sammenheng med annen informasjon som foreligger om elever, skole og kommune. I dette kapittelet begynner jeg med å se på bakgrunnen for nasjonale prøver, deretter redegjør jeg for testenes utforming og etterarbeidet som følger i kjølvannet av prøvene.

2.2 PISA-sjokket og bakgrunnen for innføringen av nasjonale prøver

Resultatene fra PISA undersøkelsen i 2000, også kjent som «PISA-sjokket» gjennom norske medier, var en utløsende faktor for endringer i norsk skolepolitikk (Sjøberg, 2014b). PISA (*Programme for International Student Assessment*) måler hvert tredje år et utvalg 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Da resultatene for PISA-undersøkelsen 2000 ble kjent «vakte det stor bestyrtelse» at resultatene var middels sammenlignet med de andre OECD-landene (Elstad & Sivesind, 2010). I media var det store oppslag, Dagbladet hadde overskriften «Norge er en skoletaper», og daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet uttalte til samme avis «Dette er skuffende, nesten som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje» (Ramnefjell, 2001). Resultatene pekte på at norsk skole måtte endres, og samme dag som PISA-sjokket ble kjent og synet på norsk skole mørknet, utnevnte utdannings- og forskningsminister Clemet Søgner-utvalget. Det var det tidligere Kvalitetsutvalget, ledet av Astrid Søgner, som fikk i oppgave å «beskrive, analysere

og vurdere hovedtrekkene i dagens system for kartlegging og vurdering av kvaliteten i grunnopplæringen, herunder rapportering, både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). Funnene i Søgner-utvalgets undersøkelser skulle sammenlignes med andre land, og det hele munnet ut i NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Stortinget støttet forslaget om nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, og et forslag om nasjonale prøver var en del av dette systemet (St.meld. 10 2003-2004).

Men var PISA-sjokket egentlig et sjokk for skolefolk og myndigheter? I *PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering* trekker Eivind Elstad frem at resultatene på tidligere internasjonale undersøkelser også hadde vært svake i forhold til resultatene i sammenlignbare land. I 1995 var Norge med i TIMSS, en undersøkelse som måler naturfaglig kompetanse på 5. og 9.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Resultatene fra denne TIMSS-undersøkelsen fikk få, om noen, konsekvenser for norsk skolepolitikk. På midten av 1990-tallet ble det også lagt fram forslag om et nytt nasjonalt vurderingssystem fra Moekomiteen. Det forslaget ble det ikke noe av siden den skolepolitiske holdningen vektla mer lokal styring (L97), og det var liten interesse for testing og sentralisering (Elstad & Sivesind, 2010).

2.3 Globalisering, utdanning og økonomisk vekst

Eivind Elstad mener at PISA 2000 var et vendepunkt for norsk politikk, samtidig som han mener at PISA er «blitt et sentralt referansegrunnlag for å bedømme kvalitet i norsk skole» (Elstad & Sivesind, 2010, s.100). Han peker på at det kan se ut som om internasjonale undersøkelser er med på å bestemme norsk skolepolitikk og da spesielt PISA-undersøkelsen i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). OECD er teoretisk forankret i humankapitalteori, det vil si at utdanning ses på som en investering i mennesket som i sin tur skaper ulike verdier og produktivitet (Elstad & Sivesind, 2010). PISA-undersøkelsen skaper blant annet muligheter til å sammenligne land, for eksempel i EU. På ministermøtet i Lisboa våren 2000 ble det bestemt at EU skulle bli en kunnskapsbasert og konkurransedyktig økonomi (Grek i Elstad, 2010, s. 31). I den forbindelse ble det etter hvert laget en liste over ulike utdanningsindikatorer for å kunne

sammenligne de ulike landene, og ifølge Elstad har PISA blitt «...et viktig styringsredskap for en ny styringsteknologi, en vitenskapeliggjøring av oppgaven med å utforme lands utdanningspolitikk» (Elstad, 2010, s. 33). Svein Sjøberg hevder også at PISA-prosjektet ikke er pedagogikk, men politikk der det handler om globalisering og marked (Sjøberg, 2014a, s.196). Dette er en del av den nye styringsmåten som kom inn i offentlig sektor på begynnelsen av 1980-tallet, New Public Management (NPM).

NPM handler kort sagt om å drifte det offentlige som en bedrift, slik at man kan spare inn kostnader og øke effektiviteten (Karlsen, 2014, s.130). Innen den nyliberale, globaliserte markedsøkonomien er utdanning regnet som et fortrinn innen konkurranse og som en produksjonsfaktor. Nyliberalismen mener at en av statens primære oppgaver å utøve kontroll, det vil si at det må legges fram tallmateriale på det som oppnås, eller bevis som Karlsen kaller det (Karlsen, 2014, s.126). Det er naturlig nok ikke alt arbeid som utføres i skolen som kan tallfestes og bevises, og Karlsen hevder at derfor blir det satt søkelys på det som kan måles, for eksempel nasjonale prøver.

OECD ser utdanning som svært viktig for økonomisk vekst, og denne tankegangen stammer fra 1950-tallet og den amerikanske økonomen Theodore Schultz som sammen med flere utviklet humankapital-teorien. Schultz mente at utdanning stod for en fjerdedel av den økonomiske veksten i henholdsvis Tyskland og Japan etter andre verdenskrig, men det var problematisk for han å bevise det siden det var vanskelig å påpeke en direkte sammenheng mellom økonomisk vekst og utdanning. Karlsen peker på at økonomiske nedgangstider, for eksempel 1970-tallet, rammet folk uavhengig av utdanningsnivå. Det ble børstet støv av ideen om humankapital på sent 1980-tall, og fokuset dreide seg mot basiskunnskapene i skolen og befolkningen ellers. Elevresultater i enkelte fag ble regnet som viktige indikatorer på kvaliteten på utdanningen, og OECD startet i 1990-årene opp *Programme for International Student Assessment* som skapte muligheter for å sammenligne resultatene til ulike land. Så er da spørsmålet i hvilken grad kan de ulike lands utdanningssystemer kan sammenlignes? Svein Sjøberg peker på at selve utformingen av testene ikke er blitt relevante for ulike land, for eksempel fordi at oppgavene er fra såkalte *real life challenges*, noe som er problematisk siden livet arter seg ulikt i forskjellige kulturer. Et annet ankepunkt er at testene naturlig nok må oversettes noe som gjerne raskt kan føre til misforståelser (Sjøberg, 2014a, s.212).

På begynnelsen av 2000-tallet, nærmere bestemt våren 2004 ble nasjonale prøver gjennomført første gang (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Forslaget om innføring av nasjonale prøver ble foreslått i Søggen-utvalgets delinnstilling (NOU 2002:10) *Førsteklasses fra første klasse – om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen*. Det var bred politisk støtte i Stortinget om nasjonale prøver, men etter to år ble de satt på vent fram til 2007. Bakgrunnen for pausen var en del kritiske offentlige røster, og dermed var det på sin plass å foreta en evaluering av prøvene (Sjøberg, 2022). Nasjonale prøver startet opp igjen i 2007 og har siden vært gjennomført uten opphold, samtidig som det foregår et kontinuerlig arbeid med evaluering og utvikling av innhold og form.

2.4. Fakta om nasjonale prøver

Det er hovedsakelig tre nasjonale prøver for elevene på 5.trinn; regning, lesing og engelsk, og det er disse nasjonale prøvene jeg har lagt til grunn for min videre redegjørelse. Nasjonale prøver foreligger også på samisk, i tillegg er regneprøvene oversatt til tegnspråk, og lese- og regneprøven er oversatt til punktskrift. Det er også verdt å nevne at tidligere hadde ikke elever med dysleksi mulighet til å bruke hjelpemidler, men fra høsten 2022 er dette endret slik at de får mulighet til å bruke sine vanlige hjelpemidler til opplesing av tekst i lesing og engelsk.

De nasjonale prøvene er elektroniske prøver der elevene får inntil 90 minutter i lesing og regning, mens de får 60 minutter til disposisjon på den engelske prøven. Vanskelighetsgraden på prøvene er varierende siden de er ment å gi informasjon om alle elever uansett nivå. Noen oppgaver er ifølge Utdanningsdirektoratet «..ordentleg vanskelege oppgåver som dei aller beste kan bryne seg på» (Utdanningsdirektoratet, 2022d). I prøvene for 5.trinn er det flervalgsoppgaver der de skal velge riktig alternativ, det vil si at elevene ikke skal skrive egne svar på noen av oppgavene.

I Rammeverk for nasjonale prøver står det at prøvene i regning og lesing måler grunnleggende ferdigheter og er dermed ikke fagspesifikke prøver i for eksempel matematikk og norsk. De grunnleggende ferdighetene er nedfelt i læreplanverkets overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og det er fem grunnleggende ferdigheter som skal være en del av alle fag i hele grunnskoleløpet. Disse ferdighetene er regning, lesing, skriving og

digitale og muntlige ferdigheter. I regning måles «...elevens ferdigheter i å kunne regne innenfor ferdighetsområdene gjenkjenne og beskrive, bruke og bearbeide og reflektere og vurdere» (Utdanningsdirektoratet, 2022c). I lesing handler det om å finne eksplisitt og implisitt informasjon i tekster, å tolke og sette sammen informasjon og til slutt å reflektere over form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Tekstene i nasjonale prøver i lesing skal være varierte og gjenspeile tekster man møter på i hverdagen og ulike fagdisipliner, det vil si at det skal være skjønnlitterære og sakprosaetekster, og at tekstene skal gjenspeile samfunnets tekstkultur (Skar, u.å.). Nasjonal prøve i engelsk er derimot en fagspesifikk prøve og tar utgangspunkt i læreplanmålene i engelskfaget, men tester også de grunnleggende ferdighetene lesing og lytting (lytting er en del av muntlige ferdigheter).

Rammeverket sier også at prøvene skal være valide, det vil at de skal måle gjeldende grunnleggende ferdigheter på alle nivåer slik at både elever på høyt og lavt nivå får vist sine ferdigheter. Det står videre at prøvene skal «mål i tråd med prøvens konstrukt», hvilket betyr at prøveutviklerne skal stå inne for at oppgavene er relevante i forhold til læreplanverket. Prøvene skal også være mest mulig kjønnsnøytrale slik at kjønne i størst mulig grad blir like motivert for å løse oppgavene og lese tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

Resultatene på prøvene blir gruppert i tre mestringsnivåer for 5.trinn, mens for 8. og 9.trinn er det fem mestringsnivåer. Høsten 2022 fikk prøvene ny utforming og det ble dermed satt nye grenser for de ulike nivåene etter at prøvene ble gjennomført. Prosentfordelingen på resultatene ble 25 på nivå en, 50 på nivå to og 25 igjen på nivå tre, der nivå en er laveste nivå. Disse skalapoenggrensene skal ikke endres slik at det blir mulig å sammenligne resultat fra år til år. For hvert mestringsnivå er det utviklet beskrivelser som generelt forteller hva hvert mestringsnivå betyr og hvilke ferdigheter eleven har. For at det skal være mulig å sammenligne resultatene fra år til år er det laget ankeroppgaver der prøvene hvert år inneholder en til to oppgaver som gjentar seg år etter år, og prøvene fra høsten 2022 er de første i den neste perioden med målinger.

Etter at nasjonale prøver er gjennomført får lærere, skoleledere og skoleeier tilgang til veiledningsdokumenter som inneholder råd og konkrete tips til hvordan man tilrettelegger for elevene med utgangspunkt i resultatene fra nasjonale prøver. Utdanningsdirektoratet understreker at det er viktig at skoleeier og skoleledere drøfter hvordan resultatene skal følges opp, hvorfor resultatene er som de er og hvilke tiltak som skal settes i gang. De samme spørsmålene skal også drøftes på den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet peker også på at

det er hensiktsmessig å sammenligne resultatene til den samme elevgruppen fra ulike år, for eksempel kartleggingsprøvene på 1., 2. og 3.trinn og resultatene fra nasjonale prøver for 5.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022d).

Kapittel 3: Elevens beste

Målet med den norske grunnskolen er at eleven på alle måter skal rustes for livet, og bidra til at elevene blir selvstendige, ansvarlige og medmenneskelige voksne. De skal øves i å ta gode valg i livet og forstå seg selv og andre slik at de kan delta i alle områder i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I Barnekonvensjonens §3 står det «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Barnekonvensjonen, 1989, §3), og overordnet del av læreplanen sier at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Akkurat hva som er elevens beste i når det gjelder selve undervisningen og opplæringen kan det være vanskelig å finne noen klar konklusjon på innen forskning og faglitteratur, men mange peker på at leken er til elevens beste. I forordet til boka *Lek og læring i et nevroperspektiv* hevder Charlotte Lunde og Per Brodal at «leken er utvilsomt barnets foretrukne læringsform, og noen av særtrekkene ved leken, som indre motivasjon, glede og selvregulering, finnes igjen i gode lærings situasjoner generelt» (Lunde & Brodal, 2022, s.7). Utdanningsdirektoratet skriver også på sine nettsider at lek er viktig for at de yngste barna i skolen skal trives og utvikle seg, og at leken kan bidra til at opplæringen blir meningsfull. Det står også at «lek og læring er tett knyttet sammen» og elevene lærer best «når kognitive og emosjonelle læringsprosesser går parallelt» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Sett i lys av den relativt sett store endringen norsk skole har gjennomgått de siste 20 åra, vil jeg i dette kapitlet sammenligne innholdet i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og Fagfornyelsen (LK20). Jeg konsentrerer meg om fagplanene for norsk 1.-4.trinn, og lekens plass i læreplanverkene. Det er to grunner til at jeg velger norskfaget der den ene grunnen er at det er et fag som handler om identitet, kommunikasjon, dannelse og ikke minst lesing. Selv om det skal være lesing i alle fag er det fortsatt i norskfaget elevene lærer å lese og skrive, og den andre grunnen er at de nasjonale prøvene i lesing og regning i stor grad handler om lesekyndighet. Tekstoppgaver i matematikk og instruksjoner generelt krever at elevene er relativt gode lesere, og lesing er av mange sett på som den aller viktigste ferdigheten for å klare seg i dagens samfunn.

3.1 Læreplaner – fra L97 til Fagfornyelsen

Formålet med utdanningen er ifølge overordnet del av læreplanen blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Spørsmålet er i hvilken grad det er samsvar med læreplanen og hvordan skolen kan legge til rette for dette?

3.1.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen - L97

L97 var en reform som innførte 10-årig grunnskole der barn skulle begynne på skolen ett år tidligere – seksårsreformen. Reformen var kilde til politisk diskusjon, og det var hovedsakelig skolestart for seksåringene som var kimen (Røvik, 2015, s.19). Det var ikke første gangen dette ble diskutert i skolepolitikken, og det hadde vært gjennomført flere forsøk med skolestart og/eller pedagogiske tilbud for seksåringer i et utvalg barnehager og skoler (Haug, 2021, s.30). Innstillingen «Med viten og vilje» fra 1988 begynner med setningen: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent» (NOU, 1988: 28, s. 7), og Gudmund Hernes var leder for utvalget som utarbeidet innstillingen og han ble etter hvert L97s «far». Peder Haug peker på at læreplanreformer gjerne i hovedsak handler om to motstridende spenninger – innovativ og restaurativ utdanningspolitisk interesse. Innovativ vinkel fokuserer på fellesskapet og sosial likhet, mens den restaurative retningen er opptatt av fagene i skolen (Haug, 2021, s.27) I diskusjonen rundt tidligere skolestart ble raskt leken et viktig tema, og Haug viser til at Odelstingsproposisjon nr. 21 (1993-1994) slår fast at «leiken skal vere et vesentlig innslag i skuletilbodet til seksåringane» og at for rask progresjon i fagene er uheldig for senere læring og utvikling (Haug, 2021, s.34).

Det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske er sju mennesketyper beskrevet i innledningen til L97, og i det arbeidende mennesket står det at «God undervisning skal gi elevene erfaringer fra å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.28). Grunntankene i L97 og LK20 er altså relativt like, men måtene elevene skal komme dit er ikke nødvendigvis de samme,

spesielt hvis man ser på lekens plass i læreplanene. I prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen står det følgende: «Opplæringa må gi plass for undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom leik. Det første året skal ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.73). Dette viser hvor viktig leken var i forbindelse med seksårsreformen, og under «Arbeidsmåtar, læremiddel og vurdering» er det et eget avsnitt med underoverskriften «Leik» der det er beskrevet hva lek er og hva slags kompetanse den kan være med å utvikle hos elevene. Sist, men ikke minst, er det beskrevet hva slags betydning lek har for elevenes motivasjon (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.76).

Leken var som tidligere nevnt viktig i reformarbeidet på slutten av 1900-tallet, og fagmålene i norsk for 1.-4.trinn reflekterer dette. I målene for 1.klasse står det at elevene skal delta i rollelek og spill samt leke og eksperimentere med språket, for eksempel bokstaver, rim og lyder. Dette er videreført i fagmålene for 2.trinn der det står: «I opplæringa skal elevane leike, og lære gjennom leik, leike med ord, gjette gåter og lære nokre ordtak» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.118). Her blir også rollespill trukket fram som arbeidsmetode. Rollespill og dramatisering er også nevnt i læreplanen for både 3. og 4.trinn. Ellers er det verdt å merke seg at det i målene for 2.trinn står at elevene skal «...bruke bokstavane og gradvis erobre lese- og skrivekunsten» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.118), noe som er interessant med tanke på dagens situasjon der det på mange skoler er vanlig praksis at førsteklasingene lærer flest mulig bokstaver innen jul i første klasse.

Leken er ikke like fremtredende i Fagfornyelsen, men blir nevnt i kompetansemålene etter 2.trinn der det står følgende: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 26). Lek er også nevnt i delene som heter underveisvurdering der det står at blant annet bevegelse og lek stimulerer til lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 26-27). Det kan se ut til at innholdet i lek er smalere i Fagfornyelsen enn i L97, og handler om lek med språket samtidig som det står at lek stimulerer lærelyst. Vi ser dermed at leken er til stede i både L97 og LK20 selv om det er ulike typer lek som er vektlagt.

3.1.2 Lek og læring

Flere tenkere har gjennom tidene vært opptatt av barnets lek, og Johan Amos Comenius pekte allerede på 1600-taller på hvor viktig leken er for barn og at lek gjør barn lykkelige (Lillemyr, 2021, s.57). Den russiske psykologen Lev Vygotsky var også opptatt av leken, og da spesielt rolleleken som han mente handler om å bruke fantasien til å skape situasjoner samtidig som det er regler barnet må forholde seg til (Ness & Danielsen i Danielsen, 2020, s. 118). Vygotsky var også opptatt av kreative fag, og Lunde og Brodal viser her til Sandra W. Russ og Claire E. Wallace. De er amerikanske psykologer som er opptatt av sammenhengen mellom lek og kreativitet, og er i likhet med Vygotsky er opptatt av rollelek. De mener at rolleleken er svært viktig for å utvikle kreativitet, blant annet for å utvikle divergent tenkning, det vil si at barna lærer seg å tenke rundt et problem, samt fantasi og fleksibilitet. Evnen til improvisasjon og følelsesregulering blir også trukket fram som en naturlig del av rolleleken (Lunde & Brodal, 2022, s.68). Ole Fredrik Lillemyr er enig, og skriver «Barns lek kan gi næring til nettopp slike sider ved læringen som ikke alltid har vært så fremtredende i læring i skolen, for eksempel bearbeiding, eksperimentering, utprøving, kreativitet og humor» (Lillemyr, 2021, s.59).

Hva ligger så i begrepet «lek»? For barn er selve leken viktig selv om voksne ikke nødvendigvis er i stand til å forstå meningen med all lek, og Lillemyr hevder at det kan være vanskelig å finne en bestemt definisjon siden lek kan være så mangt. Lek kan foregå i nuet, og styres gjerne av fantasi og følelser samtidig som barnet raskt kan bli så motivert av leken slik at han eller hun blir «borte» i den. Leksituasjonen skaper også rom for å utforske ulike scenarier, og gir dermed barnet erfaringer han eller hun kan ta med seg videre ellers i livet. Barn som er sammen om en lek øves i blant annet kommunikasjon og sosial samhandling, samtidig som han eller hun blir kjent med seg selv og er således med på å utvikle barnets identitet (Lillemyr, 2021, s.59). Lek inneholder ofte regler, men er ifølge Stig Broström relativt fri og i leken er barna «autonome og selvbestemmende» (Broström, 2021, s.44). Siden leken inneholder så mange aspekter, kan det være at kun en definisjon ikke er dekkende for å forklare hva lek er og at det er mer interessant å se på lek som fenomen. Brian Sutton-Smith er ifølge Lillemyr en av de mest kjente forskerne på lek og har vært viktig for å se lek som motivasjon for læring (Lillemyr, 2021, s.63). På bakgrunn av blant annet Sutton-Smiths forskning foreslår Lillemyr tre dimensjoner for å beskrive fenomenet lek, og det er egenverdi, læring og motivasjon (Lillemyr, 2021, s.64). Når det gjelder lekens egenverdi handler det om at leken i seg selv er viktig, mens læringen som foregår i leken i handler om

språk, kommunikasjon og sosial samhandling, gjerne «på-lat-leker», det vil si rollelek. Den siste dimensjonen, motivasjon, handler om at leken ofte har et eget driv og at barnet er har en indre motivasjon til å være i leken, og at barnet lærer av leken fordi han eller hun er motivert til å være en del av den. Disse tre dimensjoner av lek viser at det er viktig at lek er en naturlig del av læringsarbeidet som foregår i skolen, og Lillemyr mener at «...det er fundamentalt viktig at skolens pedagogikk for barnetrinnet bygger på barns opplevelser og helhetlig læring i bred forstand» (Lillemyr, 2021, s.66).

Delrapporten «*Hit eit steg og dit eit steg*» - *sakte, men sikkert framover?* i regi av OsloMet er første del av et større prosjekt som evaluerer Reform 97 og seksårsreformen. Prosjektgruppa har gjennomført spørreundersøkelser blant skoleeiere, skoleledere og førsteklasselærere om blant annet hva som kjennetegner undervisningen i første klasse og hvilke endringer som har skjedd de siste 20 årene (Bjørnstad et al., 2022, s.12). Funnene viser at det ser ut til å være to «lærertyper» blant førsteklasselærerne, der den ene typen vektlegger lek, mens den andre vektlegger det faglige. Samtidig kommer det fram at det er vanlig å benytte lek de første månedene, men lærerne som er opptatt av lek bruker lek som metode gjennom hele skoleåret. Det er mindre grad av rollelek enn bygge-/konstruksjons- og motorisk lek (Bjørnstad et al., 2022, s.14). Undersøkelsen viser også at nesten halvparten av lærerne bruker mye tid på bokstavinnlæring de første tre månedene, og mange lærere mener de havner i et krysspress mellom ytre rammer og sitt eget pedagogiske skjønn – det de mener er pedagogisk riktig (Bjørnstad et al., 2022, s.13). Når det gjelder kartlegginger har over halvparten av skoleeierne prøver som skal gjennomføres på første trinn, og en majoritet av lærerne mener at kartleggingsprøvene påvirker innholdet i undervisningen i basisfag som norsk og matematikk (Bjørnstad et al., 2022, s.16).

Prosjektgruppa har også sammenlignet metodebruk og fokusområder i første klasse de siste 20 årene, det vil si fra Reform 97 til Fagfornyelsen 2020. Lærerne har svart at det er felles for perioden at bygge-/konstruksjonslek har dominert på bekostning av rollelek, men også at det var mer rollelek de første årene av R97 da seksåringene fortsatt var «ferske» i skolen (Bjørnstad et al., 2022, s.17). Samtidig mener mange at Fagfornyelsen/LK20 bidrar til at leken kommer tilbake i klasserommet (Bjørnstad et al., 2022, s.179).

3.2 Oppsummering

Vi ser at elevens beste er viktig i konvensjoner og offentlige styringsdokumenter, og at Utdanningsdirektoratet er opptatt av lekens posisjon i begynneropplæringen. Hvis man legger til grunn at elevens beste er mest mulig læring er det flere fagfolk som mener at leken er viktig i læringsarbeidet. Lekens rolle har imidlertid endret når man sammenligner læreplanen fra 1997 med Fagfornyelsen av 2020, noe delrapporten fra OsloMet understøtter.

Kapittel 4: Lærerens profesjonalitet og autonomi

I St.meld.nr 11 *Læreren – rollen og utdanningen* er lærerrollen definert som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (St.meld.11, 2009), og disse forventningene og kravene har endret seg de siste årene blant annet med økt resultatorientering der elevresultater og forskningsbasert kunnskap har fått større innpass enn i tidligere år. Hvordan har så denne endringen påvirket lærernes profesjonalitet og autonomi?

4.1. Profesjon

En profesjon er en «bestemt type yrker som anvender sin ekspertise til å utføre samfunnsnyttige tjenester» (Smeby, 2021), og selv om de lærde fortsatt strides om hva som kjennetegner en profesjon er det i følge Sølvi Mausethagen tre kjennetegn ved profesjonelt arbeid; vitenskapelig kunnskap, autonomi og ansvar (Mausethagen, 2021, s. 21). Lærere har høyere utdanning i pedagogikk og fagdidaktikk som har et vitenskapelig faggrunnlag, de har autonomi i klasserommet i form av et visst handlingsrom samtidig som de har et ansvar i forhold til elever, foreldre, styringsdokumenter, lover og skoleledelse på ulike nivåer. Lærerprofesjonens etiske plattform hevder at kjernen i lærerprofesjonen er «etisk bevissthet og høy faglighet», og at lærerens lojalitet ligger hos det beste for elevene (Utdanningsforbundet, u.å.). Dette er i tråd med overordnet del av læreplanen som sier at læreren skal være bevisst på «hvordan de best mulig kan lede og støtte elevens læring, utvikling og danning» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I tillegg til utdanningen er lærerne forventet å ta i bruk og forholde seg til forskningsbasert kunnskap, men for en lærer er det også viktig å ha erfaringsbasert kunnskap – det vil si kunnskap om «hva som virker» når det utfordringer oppstår i klasserommet. Den vitenskapelige og den erfaringsbaserte kunnskapen må derfor ofte kombineres for å skape gode løsninger (Bulterman-Bos, 2008, sitert i Mausethagen, 2021, s.84).

4.2 Autonomi

Lærernes autonomi handler som tidligere nevnt om et visst handlingsrom, og selve ordet betyr selvstyre (Sagholm, 2019), og i denne sammenheng handler det altså om i hvilken grad og hva læreren selv kan bestemme, for eksempel metodefrihet. Men det er nå sånn at med frihet kommer ansvar, og læreren må være i stand til å begrunne sine valg med fagkunnskap, hvilket betyr at autonomi er noe man må gjøre seg fortjent til og er knyttet til graden av tillit lærerne har i sin profesjon (Mausethagen, 2021, s.97).

Ordene *responsibility* og *accountability* betyr direkte oversatt ansvar på norsk, men det er ikke helt dekkende for betydningen i denne sammenheng. Mausethagen bruker begrepene *å ta ansvar* og *ansvarliggjøring* for å belyse innholdet. Hun peker på at *å ta ansvar* betyr at man selv tar ansvaret, mens *ansvarliggjøring* betyr at man blir holdt ansvarlig (Mausethagen, 2021, s. 57). Når det gjelder lærere handler det gjerne om at læreren tar ansvar for undervisningen og elevene sine, mens ansvarliggjøringen blant annet kan bety at læreren blir holdt ansvarlig for elevenes resultater på nasjonale prøver.

Mausethagen m.fl. mener at «Lærerprofesjonaliteten har blitt forstått som særlig kompetanse for omsorg og læring samt en etikk som bygger på hva som er best for elevene. Dette har blitt tolket til å stå i opposisjon til det å måle elevenes resultater» (Mausethagen og Granlund 2012; Møller et al. 2013, sitert i Seland et al., 2015, s.47). Seland m.fl. peker på at måten nasjonale prøver brukes i skolen påvirker om lærerne oppfatter de som et godt verktøy eller noe som truer profesjonaliteten og autonomien (Seland et al., 2015, s. 47).

4.3 Oppsummering

Innledningsvis i dette kapitlet stilte jeg spørsmål om hvordan endringer i lærerrollen har påvirket lærernes profesjonalitet og autonomi, og med første øyekast mener jeg at det kan se ut til at profesjonaliteten og autonomien har blitt mindre med de senere års endringer i skolen. Tidligere hadde læreren en større autoritet i egenskap av sin yrkestittel, og når styringsdokumentene var rammeplaner i stedet for læreplaner hadde han eller hun mer autonomi i undervisningen – men det er ikke dermed sagt at det nødvendigvis var

utelukkende positivt at det var mindre kontroll og *ansvarliggjøring* i forhold til det som foregikk i klasserommet. Kanskje man kan påstå at læreren i mindre grad nå enn i dag er «privatpraktiserende», og skoleløpet i lys av ansvarliggjøringen har blitt mer transparent? Jeg vil komme tilbake til lærerens profesjonalitet og ansvarliggjøring i drøftingen av forskningsresultatene i kapittel 8.

Kapittel 5: Tidligere forskning på feltet

Det er gjort en del forskning på standardisert testing både nasjonalt og internasjonalt om hvordan resultatene blir brukt, hvilke endringer det fører til i skolen og hvordan dette har endret lærerrollen. Forskningen jeg velger å presentere i dette kapitlet har jeg i hovedsak funnet ved å følge kildehenvisninger i relevant faglitteratur, ved digitale søk på Google Scholar og i søketjenesten Oria. Jeg har også lest artikler og innlegg i aviser og fagtidsskrifter for å få tips til undersøkelser som finnes på fagfeltet. I dette kapitlet velger jeg og kun redegjøre for forskningen, og vil i kapittel 8 relatere undersøkelsene til egne funn.

5.1 Nasjonal forskning

Mausethagen m.fl. har i PraDa-prosjektet gått igjennom forskning fra flere land og de har funnet ut at en stor del av skandinavisk forskning er opptatt av endringene i utdanningssystemet i form av ansvarliggjøringen (accountability) og det stadig sterkere fokuset på resultater. Dette gjelder først og fremst innføring av nasjonale prøver i Norge og karakterer i barneskolen i Sverige. Mausethagen m.fl. identifiserer to hovedtyper forskning der den ene handler om hvordan blant annet nasjonale prøver er laget og på hvilken måte resultatene er nyttige for de som jobber i skolen. Den andre typen forskning er opptatt av å drøfte bruken av elevresultatene og hva slags funksjon resultatene skal ha i utdanningssystemet (Mausethagen et al., 2018, s. 37).

Sølvi Mausethagen, Tine S. Prøitz og Guri Skedsmo jobbet i perioden 2014-2018 med forskningsprosjektet *Practices of Data Use in Municipalities and Schools (PraDa)* der de så nærmere på hva slags oppfølging det er av elevresultater, med vekt på nasjonale prøver. Studien brukte både kvalitativ og kvantitativ metode der lærere, skoleledere og kommunale i 120 utvalgte kommuner deltok i en spørreundersøkelse, og det ble utført intervjuer og observasjoner på tre skoler i tre ulike kommuner på Østlandet; en bykommune, en kommune på landet og en kommune med både tett og spredt bebyggelse. Felles for skolene var at de var ungdomsskoler, men det var variasjoner i tilgjengelige ressurser og elevsammensetninger (Mausethagen et al., 2018). Funn fra spørreundersøkelsen viser at skolelederne vurderte resultater fra nasjonale prøver som viktigere enn det lærerne gjorde, og på kommunalt

ledelsesnivå vurderes resultatene som viktige for å få et bilde på elevenes kompetanse. Mausestagen, Prøitz og Skedsmo viser at både skoleledere og lærer mener at «...prøvene har ført til økt resultatfokus og ansvarliggjøring i skolen og mange er skeptiske til negative konsekvenser av offentliggjøring av resultatene» (Mausestagen et al., 2018).

Forskningsprosjektet viste at det i kjølvannet av nasjonale prøver har dukket opp en ny rutine, «resultatmøtet», der det er møter på den enkelte skole enten i plenum eller mellom trinnlærere og skoleleder. Det er også møter mellom skoleledere og kommunale ledere (Mausestagen et al., 2018). Denne møtepraksisen er for øvrig i tråd med anbefalinger fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2022d). PraDa-prosjektet viser at det er hovedsakelig to typer logikk som ligger til grunn i disse møtene; prestasjonsorientert ansvar og faglig-profesjonelt ansvar. Idéen om prestasjonsorientert ansvar handler om at det er skoleledere og lærere som har ansvaret for den faglige utviklingen og at de dermed vil jobbe mer effektivt for å forbedre elevenes resultater, og denne mål- og resultatstyringen er konkurranseorientert. Dette kan komme i konflikt med logikken rundt faglig-profesjonelt ansvar som i større grad dreier seg om verdier og kunnskap som er innbakt lærerprofesjonen. Det å bli holdt ansvarlig for noe på denne måten heter på engelsk *accountability*, og Mausestagen hevder at både det prestasjonsorienterte- og det faglig-profesjonelle ansvaret dekkes av begrepet (Mausestagen et al., 2018).

I studien *Micro Policy Making in School. Use of National Test Results in a Norwegian Context* undersøker Ann Elisabeth Gunnulfsen hvordan lærere, skoleledere og kommunale ledere håndterer forventningene rundt nasjonale prøver og hvordan prøvene kan brukes til å styrke arbeidet rundt den enkelte elev (Gunnulfsen, 2018, s.1). Forskningsprosjektet består av tre mindre studier¹ som kort sagt tar for seg hvordan skoleledere på ulike nivå gjør bruk av resultatene, hvordan lærere og skoleledere håndterer vekten som blir lagt på resultatene av nasjonale prøver og hva slags holdninger barneskolelærere har til nasjonale prøver og hvordan skoleledere tilrettelegger for arbeid med prøvene. I likhet med PraDa prosjektet er

¹ Gunnulfsen, A. E., & Møller, J. (2017). National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 455-474.

Gunnulfsen, A. E. (2017). School leaders' and teachers' work with national test results: Lost in translation? *Journal of Educational Change*, 18(4), 495-519.

Gunnulfsen, A. E., & Roe, A. (2017). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study *Journal of Educational Administration*. (Accepted for publication in *Journal of Educational Administration*)

det også brukt både kvalitativ og kvantitativ metode, det vil si intervjuer, observasjoner og spørreundersøkelse (Gunnulfsen, 2018).

Forskningen viser at det var en sterk sammenheng med lærernes praksis og holdninger og hvordan skoleledere tilrettela for arbeidet med resultatene fra nasjonale prøver. Det var også forskjeller i skolenes praksis innen samme kommune, og Gunnulfsen peker på at det viser hvor viktig den enkelte skoleleder er i dette arbeidet. Hun hevder at studien viser at det er behov for dialog mellom sentrale myndigheter og lokale fagfolk for å drøfte langtidseffektene av den nasjonale testpolitikken og hvordan det kan bidra til tilpasset opplæring for alle (Gunnulfsen, 2018).

Sølvi Mausethagen har også gjennomført et forskningsprosjekt i en kommune på Østlandet som er publisert i artikkelen *Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control* der hun gjennom et år fulgte lærere på tre skoler (Mausethagen, 2013). Det var to barneskoler og en ungdomsskole, og ifølge skoleledelsen var disse skolene ledende på skoleutvikling og vurdering. Hun brukte flere ulike forskningsmetoder; møteobservasjoner, individuelle- og gruppeintervjuer, uformelle samtaler og analyse av dokumenter. Funnene i forskningsprosjektet viser at lærerne ser det som sin hovedoppgave å lære elevene grunnleggende ferdigheter og kunnskap, og at de stort sett mener at nasjonale prøver gir viktig og nødvendig kunnskap om nivå. Dersom elevresultatene ikke er gode hevder intervjupersonene at de endrer praksis. Mausethagen setter i artikkelen søkelys på at det finnes både en intern og en ekstern ansvarliggjøring og at de gjerne eksisterer samtidig, der den interne er et generelt, profesjonelt ansvar, mens den eksterne handler om krav fra andre – accountability. Forskningen viser at de yngre lærerne er mer positive til ekstern ansvarliggjøring og opplever i mindre grad enn de eldre lærerne at autonomien er i en utsatt posisjon. Mausethagen peker også på at lærerne generelt mener at læreplanen og forskning er det viktigste utgangspunktet selv om de er eksterne krav. Hun konkluderer med at lærere møter de nye kravene med å redefinere lærerrollen og lærerens profesjonalitet (Mausethagen, 2013).

Høsten 2012 samlet Idun Seland, Elisabeth Hovdhagen og Nils Vibe inn data fra flere nivåer i forvaltning av nasjonale prøver med målet å undersøke hvordan nasjonale prøver brukes for å styre kvalitetsutviklingen i skolen. De laget en spørreundersøkelse som gikk til et utvalg skolefaglig ansvarlige på kommunenivå, rektorer og lærere i en rekke kommuner, og foretok

semistrukturerete intervjuer med rektorer og lærere på tre barneskoler og tre ungdomsskoler i tre ulike kommuner (Seland et al., 2015).

Funnene fra undersøkelsen viser at det ikke er noen overordnet styring på hvor mye tid som skal legges ned i arbeidet med nasjonale prøver; ifølge skoleeiere er det den enkelte skole som bestemmer dette, mens rektorer hevder at det er opp til lærerne. De fleste presenterer resultatene i plenum, hvis det er gode resultater er tiltaket å støtte opp om elever som ikke har gjort det så bra, og hvis det er dårlige resultater er det viktig å finne årsakene og få til en endring slik at resultatene blir bedre. Selve analysen foregår vanligvis i et samarbeid mellom rektor og lærere, men det er også noen som rapporterer at det også kan være bare lærere som jobber med det. Det viser seg at lærere på skoler som samarbeider om resultatene synes prøvene er mest nyttige, samtidig som det var tilfelle på andre skoler at 5.trinns lærerne følte seg alene i dette arbeidet. Her er det verdt å legge til at disse lærerne gjerne var nye på trinnet. Funnene viste at kun en fjerdedel del av lærerne mente at forberedelsene er en del av læringsarbeidet, og en lærer fortalte at de nasjonale prøvene ikke ga henne noen ny kunnskap, I følge Seland m.fl. er dette en indikasjon på at prøvene oppleves som en summativ vurdering (Seland et al., 2015, s. 54). Til tross for dette er det et flertall i skolene som mener nasjonale prøver gir dem et godt arbeidsredskap.

5.2 Internasjonal forskning

Mausethagen m.fl. hevder at et hovedtrekk hos engelskspråklige studier er at empirien ofte er hentet fra hele skoleorganisasjonen, herunder både lærere, rektorer og skoleeiere. De engelskspråklige studiene i all hovedsak omhandler implementering og hva slags praksis det er på den enkelte skole når det gjelder håndteringen av elevresultater (Mausethagen et al., 2018, s.35).

Anthony Kelly og Christopher Downey publiserte i 2011 en studie som undersøkte læreres forståelse, holdninger og bruk av resultater i engelsk ungdomsskole², og om praksis og holdninger hadde en sammenheng med andre faktorer, blant annet skolens læringsresultater (Kelly & Downey, 2011, s.415). Formålet med studien var å vise forskningsmiljø, politikere og folk som jobber i skolen hvordan forståelse og holdninger kan påvirke hvordan man

² Secondary schools

bruker resultater. Funnene viser blant annet lærere med lang ansiennitet viste best forståelse av læringsresultatene og at skoler med gode resultater brukte resultatene i større grad enn skoler som har dårlige resultater. Studien viste også at lærere og skoleledere mener at resultatene i hovedsak blir brukt til å rangere skoler, samtidig som over 90% mente at primærmålet for kartlegging bør være å øke elevens læring. Kelly og Downey peker også på at mer enn halvparten av lærerne mener at egne kartlegginger er mest nyttige (Kelly & Downey, 2011, s.431).

Studien *Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway* fra 2013 av amerikaneren Thomas Hatch undersøker utdanningssystemet i Norge i lys av innføringen av blant annet nasjonale prøver. Han er mener at resultatorienteringen i den norske skolen har en «half-way» løsning i forhold til accountability (Hatch, 2013, s.114). Med det mener han at det ikke blir iverksatt noen konsekvenser som følge av elevresultatene, for eksempel høyere lønn til ledere. Hatch viser også til at man inntil 2000-tallet var lite opptatt av testing i Norge, og derfor manglet det ekspertise til å utvikle prøvene samtidig som myndigheter og skoleeiere hadde liten erfaring med å bruke resultatene hensiktsmessig. Studien viser også at det har vært lettere for store enn for små kommuner å utvikle gode rutiner blant annet fordi fagmiljøer er lokalisert i større kommuner (Hatch, 2013, s.131). Når det gjelder accountability sier han følgende: « I argue that accountability policies need to recognize the mutual relationships between *answerability – responsibility - and capacity*» (Hatch, 2013, s.115), og avslutningsvis hevder han at det norske systemet kan være en god løsning der planlegging og gjennomføring av undersøkelser og kartlegginger er fundert i answerability, mens oppfølgingen av resultatene avhenger av responsibility (Hatch, 2013)

Jingping Sun m.fl. ga i 2016 ut en studie der de gikk igjennom tidligere forskning om hvordan lærere bruker elevresultater – *A review of research on teachers' use of student data: from the perspective of school leadership*. De hevder at lærere ikke makter å forstå, tolke og analysere data fra store nasjonale tester og kartlegginger, noe som fører til at potensialet som ligger i elevresultatene ikke blir utnyttet i klasserommet (Sun et al., 2016, s.5). De hevder også at det foreligger lite forskning om elevens læring samt forskning om hvordan lærerne skal få økt kompetanse i arbeidet med elevresultatene. Studien viste at lærerne støttet seg egne kartlegginger, tester og oppgaver der elevene kunne veiledes i «nuet» framfor store kartlegginger som genererte mye data (Sun et al., 2016, s.15). Det kom også fram at lærerne gjerne sammenlignet elevresultatene de hadde med resultatene fra de standardiserte testene

slik at tiltak kunne iverksettes på bakgrunn av summen av disse. Ellers fant Sun m.fl. forskning som viste at elevresultatene kunne brukes til å motivere eleven til å bedre resultatene sine hvis de ble lagt fram for eleven i veilednings situasjoner. Resultatene kunne dermed brukes til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Sun et al., 2016 s.19-20). Sun m.fl. konkluderte blant annet med at undersøkelsen av tidligere studier viste at elevresultater fortrinnsvis ble brukt til å veilede elevene med størst forbedringspotensial mens de i mindre grad ble brukt til å løfte de faglig sterke elevene. Studien viste også at det er viktig at lærerne lærer hvordan de skal lese og analysere resultatene for at de skal bidra til skoleutvikling (Sun et al., 2016,s.28). Sun m.fl. hevder også at når elevresultatene foreligger for lærere og rektorer skal de være brukervennlige i den forstand at de skal være ferdig analysert av fagpersoner slik at lærerne kan bruke resultatene til veiledning av elevene (Sun et al., 2016, s.29).

I desember 2022 ble undersøkelsen *Teachers' belief about standard testing and test-based accountability: Comparing the perceptions and experiences of teachers in Chile and Norway* publisert av Marjolein K. Camphuijsen og Lluís Parcerisa (Camphuijsen & Parcerisa, 2022). I forskningen brukte de både et elektronisk spørreskjema og dybdeintervjuer for å sammenligne hva lærere i Norge og Chile mente om obligatoriske standardiserte tester med tanke på validitet, nytteverdien og rettferdigheten i resultatene, og om ansvarliggjøring av den enkelte skole og lærer. Politisk og økonomisk er det en del forskjeller mellom Norge og Chile, blant annet er skolesystemet i Chile et av verdens mest markedsdrevne skolesystemer der resultatene kan føre til såkalte *high-stakes* konsekvenser hvor skoler kan stenges hvis de ikke presterer godt nok, eller at lønna til skoleledere og lærere blir påvirket. I Norge derimot, får resultatene få slike konsekvenser og handler i bunn og grunn om omdømme. Kvalitetssikringen i Norge er også todelt der det handler om å gi informasjon til myndigheter på ulike nivåer, samtidig som resultatene bidra til bedre tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022d).

Funnene viser at majoriteten av lærerne i Chile og Norge er uenige i påstanden at dårlige resultater automatisk betyr at læreren og utdanningen er dårlig, samtidig som de tror at det er den formening foreldre, myndigheter og media danner seg med bakgrunn i testene. De chilenske lærerne er mer positive til offentliggjøring og sammenligning av skoler enn de norske lærerne, mens begge grupper gir uttrykk for at de mener at de blir *praised* eller *blamed* når det foreligger resultater. Når det gjelder selve innholdet i testene er norske lærere mer positive enn de chilenske, der mange mener at testene ikke måler det elevene lærer på

skolen. Lærerne i Norge gir for øvrig uttrykk for at de opplever større tillit, mens lærerne i Chile gir uttrykk for at de opplever lav tillit, og generelt trekker Camphuijsen & Parcerica konklusjonen at lærere i Norge og Chile er «...relatively critical about the validity, usefulness and fairness of the standardsided tests, signalling a lack of teacher trust in standardised testning and test-based accountability» (Camphuijsen & Parcerisa, 2022, s.73).

Amerikaneren Darrell Lamar Stephens gjennomførte i 2010 en undersøkelse blant lærerne på fire middle schools³ rett utenfor Atlanta i staten Georgia i USA. Bakgrunnen var at skoledistriktet var i startfasen av et prosjekt der lærere og skoleadministrasjon skulle få opplæring i hvordan de kunne bruke resultatene fra standardiserte tester for å gi elevene bedre læring (Stephens, 2010). Undersøkelsen var en kvantitativ spørreundersøkelse der 242 lærere deltok, og han brukte lærernes fagbakgrunn som variabel. Han sammenlignet svarene til språk- og matematikklærerne med de andre faglærerne, men fant ut at variabelen var lite relevant i forhold til oppfatninger om bruk av data fra standardiserte tester. Funnene viste at nesten 90 % av lærerne som deltok i studien mente skoleledelsen hadde klare forventninger til at de skulle bruke resultatene i videre faglig oppfølging og at lærerne i en viss grad ble presset til det. Studien viste at de i større grad enn tidligere brukte dataene, men at de generelt var skeptiske til nytteverdien, samtidig som de mente at det var viktig med standardiserte resultater. Konklusjonen viser at lærerne ikke opplevde å ha fått noen skoleing i bedre bruk av dataene, og at de hadde behov for at skoleledelsen ga tid til å jobbe sammen for å analysere resultatene fra de standardiserte testene (Stephens, 2010).

Kelli Ballard og Alan Bates gjennomførte i 2008 en studie blant elever på 4.trinn, foreldre og lærere i USAs midtvest, der elever og foreldre tilhørte klassen til Kelli Ballard, mens noen av lærerne kom fra en annen skole i området. Utvalget bestod av 17 elever, 14 foreldre og 15 lærere med forskjellig ulik ansiennitet som lærer. Undersøkelsen tok for seg effekten og påvirkningen av standardiserte tester, og forholdet mellom testene og det som foregikk i klasserommet. De undersøkte også hvem utvalget mente var ansvarlig for resultatene og hvilke faktorer elever, foreldre og lærere mente påvirket testresultatene (Ballard & Bates, 2008). Funnene viste at elevene mente at testene var viktige slik at læreren kunne se hva de kunne og ikke, mens foreldrene anså prøvene som viktige for at myndighetene kunne se hva slags nivå de ulike skolene lå på. Lærerne på sin side var positive til dataene som kom ut av testene slik at de kunne identifisere trender og mønstre, og mente generelt at prøvene var

³ Middle school er alderen 11 til 13 år, og kan sammenlignes med mellomtrinnet i den norske grunnskolen.

nyttige hvis de ble brukt på riktig måte. Samtidig mente majoriteten av lærerne at det til tider kunne bli lagt for mye vekt på resultatene som i sin tur kunne føre med seg et urealistisk forventningspress. De stilte seg også kritiske til at testene ikke nødvendigvis fører til at elevene får vist evnene sine, samt at ikke alle elever forstår alle begrepene i testen.

Rundt halvparten av lærere og elever mente at det var sammenheng mellom innholdet i testene og det de jobber med i klasserommet, samtidig som lærerne fortalte at de drev med *teaching for the test* blant annet for at elevene skulle bli kjent med prøvedesignet slik at det kunne bidra til bedre resultater. Foreldrene mente at testene bidro til at de lettere kunne følge utviklingen til barnet sitt, men samtidig syntes et flertall av foreldrene at ble lagt for mye vekt på de standardiserte testene. Når det gjelder ansvarliggjøring hevdet elevene at det var de selv som var ansvarlige for resultatene, mens lærere mente at elever og lærere var like ansvarlige. Foreldrene på sin side holdt læreren som hovedansvarlig, men syntes at også eleven har et ansvar. De fleste lærerne syntes ikke det var rettfærdig at læreren alene skal ha ansvaret og bli bedømt med grunnlag i de standardiserte testene. Både lærere og foreldre pekte på at hjemmeforhold, helse og motivasjon også kunne påvirke resultatene. Ballard & Bates konkluderer med at alle ser positivt på muligheten til å sammenligne, men at lengden og innholdet i prøvene kunne vært henholdsvis kortere og bedre, og at testene burde vært en integrert del av undervisningen og vært tillagt noe mindre vekt (Ballard & Bates, 2008).

5.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for ni ulike forskningsprosjekter der fire er norske og de resterende er engelskspråklige, selv om to av de engelske også omhandler norske forhold. All forskningen tar utgangspunktet i standardisert testing, herunder de norske nasjonale prøvene, og det handler blant annet om hvordan testingen fører til praksisendringer i skolen, om ansvarliggjøring og endringer i lærerrollen. Andre temaer i forskningen er lærerens autonomi i møte med resultatstyring i skolen, og hvordan resultatdataene bør forstås og brukes på best mulig måte. Som nevnt innledningsvis kommer jeg tilbake til forskningen i drøftingsdelen der jeg setter den i sammenheng med eget forskningsprosjekt og teori på feltet.

Kapittel 6: Metode

Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode handler om å bruke systematiske metoder for å få kunnskap om mennesker ved å samle inn empiri (Grønmo, 2021). Empiri betyr erfaring, og forskningen er basert på «erfaringsbaserte data». Forskningen er ikke nødvendigvis basert på egne erfaringer, men det er noens erfaring som ligger til grunn for forskningen. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.13). Innen samfunnsvitenskapelig forskning finnes det stor metodefrihet ved at man kan benytte seg av både kvantitative og kvalitative metoder som vanligvis uttrykkes i henholdsvis tall og tekst.

I dette kapittelet tar jeg for meg veien fram mot metodevalget og den vitenskapsteoretiske bakgrunnen, før jeg legger fram teori om mixed methods, kvantitativ og kvalitativ metode og knytter det til eget forskningsprosjekt. Deretter følger en metodisk evaluering og en del om etikk, deriblant forskerens refleksivitet, før kapittelet avsluttes med en kort oppsummering av hovedpunktene tilknyttet mitt forskningsarbeid.

6.1 Metodevalg

Etter mye fram og tilbake rundt valget av metode endte jeg opp med å si som Ole Brumm «Ja takk, begge deler», dermed ble metodevalget *mixed methods*, på norsk ofte kalt *metodetrianglering*. Øystein Lappegård viser til en definisjon av begrepet fra 2007 som sier at det er «forskning der forskeren samler og analyserer data, sammenholder funnene og drar konklusjoner på bakgrunn av både kvalitative og kvantitative tilnærminger» (Lappegård, 2017). Jeg ønsket å samle data som kunne si noe om tendensen i utvalget, samtidig som jeg ville få innsikt i hva som lå bak tallene i statistikken fra spørreundersøkelsen. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju et utvalg lærere om nasjonale prøver, men antall intervjuer jeg måtte hatt for å få resultater som kunne si noe om en tendens ville vært svært arbeidskrevende for forskning på masternivå. En god løsning på utfordringen ble dermed å bruke spørreundersøkelse for å få et tallmateriale å jobbe videre med, deretter belyse resultatene fra spørreundersøkelsen med intervju med av noen lærere.

6.2 Vitenskapsteori

Det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne studien er etter min mening ikke entydig, og problemstillingen *hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen* kan indikere at forskningsprosjektet har et hermeneutisk utgangspunkt siden det handler om lærernes forståelse av et fenomen. Hermeneutikken er opptatt av subjektet og hvordan det fortolker verden. Forståelseshorisont er et sentralt begrep som handler om hvordan mennesker farges av sin bakgrunn, kunnskaper, meninger og verdier når vi skal fortolke for eksempel en tekst. Innen retningen er man opptatt av samfunnet og politikk. Der er det ikke et mål at forskeren er objektiv og nøytral, og frigjøring er sentralt – emansipatorisk erkjennelsesinteresse. Målet er å reflektere kritisk over sosiale fenomener slik at man kan jobbe mot undertrykkelse og maktovergrep, slik at «vanlige» folk i størst mulig grad kan styre sine egne liv mest mulig ved hjelp av kunnskap og åpen dialog (Jakobsen, 2021, s.127). Forskningen min handler i bunn og grunn om skolepolitiske idéer, men jeg kan ikke se at den hermeneutiske spiral er del av min kvalitative metode. Etter min mening går ikke intervjuene dypt nok og er derfor kanskje mer en screening der det er lite vekselvirkning mellom helhet og del (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.188).

På en annen side er deler av forskningen min kvantitativ og dermed kan man argumentere for at det er anstrøk av logisk positivisme og post-positivisme, men positivistenes ståsted er at sannhet må være fri for verdier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.179). Ifølge Edvard Befring ønsker positivismen å finne kunnskap som er sikker, klar, verdifull for mennesker og virkelig, og han mener at positivismen skapte grunnlaget for utviklingen vitenskapen har hatt de siste århundrer. Dette gjelder også «...utvikling av kvantitative metoder for studier av omsorg, oppvekst og læring» (Befring, 2020, s.23). Allikevel ser jeg det som vanskelig å påstå at det er den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for min kvantitative undersøkelse som er basert på hva en gruppe lærere mener med tanke på at meninger er tett sammenbundet med verdier.

Jeg opplever at det er problematisk å finne en vitenskapsteorisk «bås» for mitt forskningsprosjekt, og støtter meg til påstanden om at metoden bør tilpasses forskningsspørsmålet og det er mindre interessant hvilke vitenskapsteorier som ligger bak (Lappegard, 2017). Derfor kan det være nærliggende å anse prosjektet som pragmatisk betinget siden jeg ønsker å undersøke hvordan «virkeligheten utspiller si i konkrete

praktiske sammenhænge» (Løgstrup, 2021, s.1), det vil si at man bruker de metodene som best mulig fanger forskningsspørsmålet.

6.3 Teori om mixed methods/metodetriangulering

Mixed methods innebærer å bruke både kvantitative og kvalitative metoder for å finne svar på et forskningsspørsmål, og dette har blitt vanligere nå enn tidligere (Creswell, 2015, s. 1)

Denne måten å bedrive forskning på er i enkelte miljøer omstridt siden kvalitative og kvantitative metoder blant annet har sitt utspring i ulik vitenskapsteori (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.23). John W. Creswell hevder at:

A core assumption of this approach is that when an investigator combines statistical trends (quantitative data) with stories and personal experience (qualitative data), this collective strength provides a better understanding of the research problem than either form of data alone (Creswell, 2015, s. 2).

Denne forståelsen av forskning er i direkte samsvar med hvordan jeg ønsker å få svar på forskningsspørsmålene *for hvem har vi nasjonale prøver og hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet og strukturen i skolen?*

I følge Creswell er det tre typer forskningsdesign for mixed methods; convergent design, exploratory sequential design og explanatory sequential design. Convergent design innebærer å samle inn både kvalitative og kvantitative parallelt for deretter å sette sammen dataene fra de respektive undersøkelsene. Convergent betyr at noe er konvergent, det vil si at det nærmer seg hverandre eller er samsvarende. Exploratory sequential design, utforskende design, handler om å bruke kvalitativ og kvantitativ forskning i flere faser. I første fase begynner forskeren med kvalitativ forskning som i sin tur blir brukt som grunnlag for en andre fase der man utvikler en kvantitativ metode. I tredje og siste fase tar forskeren i bruk den kvantitative metoden utviklet i fase to, og samler inn kvantitative data. Explanatory sequential design er forskningsdesignet jeg har valgt å bruke. Direkte oversatt blir det forklarende sekvensielt design, og det er nettopp det jeg ønsker i med å bruke spørreundersøkelse og intervju (Creswell, 2015, s. 6)

I et forklarende sekvensielt forskningsdesign starter man med kvantitativ metode for å samle inn og analysere data, for deretter å bruke kvalitativ metode for å gå dypere inn i og forklare resultatene fra den kvantitative analysen. Creswell mener at fordelene med et forklarende sekvensielt forskningsdesign er at det er oversiktlig siden de ulike fasene bygger på hverandre, mens bakdelene er at det er tidkrevende og at det kan være krevende å avgjøre nøyaktig hvilke av de kvantitative resultatene som har behov for ytterligere forklaring (Creswell, 2015, s. 38). Hvis den kvalitative forskningen (intervjuet) skal kunne belyse resultatene fra den kvantitative forskningen (spørreundersøkelsen) er det viktig at intervjuobjektene kommer fra samme utvalget, for eksempel ved at deltagerne kan melde seg frivillig til intervju i forbindelse med spørreundersøkelsen slik de hadde mulighet til i min spørreundersøkelse (Creswell, 2015, s. 79).

6.4 Kvantitativ metode – spørreskjema

Per Arne Tufte legger fram ni prinsipper for kvantitativ metode i sin bok *Hvordan lese kvantitativ forskning?* (Tufte, 2018, s. 17). Han viser til at målet med kvantitativ forskning er å finne ut hvordan det er ved å stille spørsmål som «hvor mye» eller «hvor mange», det vil at svarene tallfestes. Tufte peker også på resultatene fra kvantitativ forskning viser en forenkling av virkeligheten, samtidig som han viser til viktigheten av at gruppene man sammenligner er sammenlignbare. Data man samler inn viser både likheter og forskjeller, og som i all forskning må man ta god høyde for ulike feilkilder, blant annet målefeil og utvalgsfeil. Det siste prinsippet er at hovedmålet er å trekke generelle slutninger ut av dataanalysen hvilket innebærer at resultatene kan overføres til annen forskning.

Edvard Befring hevder at en «viktig metode i kvantitativ forskning består i å operasjonalisere og redusere problemområdet til spesifikke variabler» (Befring, 2020, s. 103). Han mener at variablene kan deles inn i innhold, funksjon, egenart og målenivå. Innholdet i variabelen sosiale fakta, ferdigheter, kognitiv og sosial kompetanse, oppfatninger, meninger og preferanser og innstillinger og psykodynamiske personlighetstrekk. Spørreskjemaet mitt inneholder sosiale fakta som alder og kjønn. Yrke er ikke relevant siden det er et hovedpremiss for undersøkelsen at alle som svarer på det er lærere. Variabelen ferdigheter, og kanskje til en viss grad kognitiv kompetanse er også til stede i utgangspunktet, men

lærerne blir bedt om å krysse av for hvor lang erfaring de har som lærer. Hovedmålet for spørreundersøkelsen min er å undersøke oppfatninger og meninger, og dermed er også de variablenes innhold dekket. Variabelen innstillinger er i og for seg også en del siden det er en del av en persons oppfatning og mening, men som Befring sier er det vanskelig å bruke det i kvantitative undersøkelser med tanke på blant annet validitet (Befring, 2020, s. 104)

Variabelens funksjon og egenart

En variabels målenivå er enten nominal-, ordinal-, intervall-, og proposjonsvariabel. I min undersøkelse kan målenivået sies å være nominalt siden det jeg skal sammenligne likheter og forskjeller med utgangspunkt i diskontinuerlige variabler som for eksempel kjønn og bostedsfylke. Intervallnivå er også en del av undersøkelsen med tanke på at det betyr at det er en skala der måleenhetene er like i den forstand at utvalgspersonene skal krysse av på ulike grader av enig og uenig på en skala fra 1 til 7 i påstandene de blir forelagt (Befring, 2020).

6.5 Kvalitativ metode – intervju

I dag er intervju er en av de mest brukte metodene innen kvalitativ forskning, og det gir intervjuobjektet en mulighet til å snakke om hvordan de selv opplever en situasjon eller hva slags tanker han eller hun har om et emne (Thagaard, 2009, s.13). Intervju eller andre kvalitative forskningsmetoder kan brukes for å utdype kvantitative metoder som i dette tilfellet – spørreundersøkelser (Kvale & Brinkman s.95). Intervjuformen jeg har brukt i undersøkelsen er det vi kaller et semistrukturert intervju som i utgangspunktet ser ut til å være en vanlig samtale, men den blir styrt av intervjueren, og gir den som blir intervjuet mulighet til å beskrive hvordan han eller hun for eksempel opplever et fenomen og får mulighet til å beskrive sin livsverden (Kvale & Brinkman, 2021, s. 46). I et forskningsintervju er det forskeren som leder samtalen og maktforholdet vil derfor være asymmetrisk, og av den grunn er det viktig at intervjueren har det Kvale og Brinkman kaller en *bevisst naivitet* der han eller hun er åpen og sensitiv for samtalens innhold og hvilke retninger den kan ta (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 48-51).

Når man skal foreta en kvalitativ undersøkelse må man foreta et strategisk utvalg, det vil si intervjupersoner forskningsspørsmålet er relevant for og som innehar kvalifikasjoner som er strategiske. I min undersøkelse om lærernes holdninger til nasjonale prøver er det strategisk viktig at det er lærere som uttaler seg og ikke oppvekstleder eller forskere. Intervjupersonene jeg har intervjuet har også meldt seg frivillig og er tilgjengelige, det vil si fra et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009/2021, s. 55-56).

6.6 Styrker og svakheter ved forskningsmetoden

Den kvantitative delen, spørreskjemaet, av forskningsmetoden har sin styrke i at den kan vise tendenser og eventuelle sammenhenger i utvalget og man kan nå mange deltakere på relativt kort tid. Svakheter ved kvantitativ metode er at det kan være vanskelig å lage gode spørreskjema med spørsmål som gjør at man får svar på det man ønsker å få svar på, samtidig som spørsmålene er relativt meningsnøytrale og ikke framstår som ledende for deltakerne i undersøkelsen. Siden kvantitative metoder som regel gir svar representert med tall kan det også være vanskelig å vite hva som er bakgrunnen for svarene som er gitt (Lappegard, 2017).

Kvalitativ metode, intervjuet, gir mulighet til å få fram intervjupersonenes holdninger, meninger og tanker og gir dermed mulighet til å få vite bakgrunnen for svarene som blir gitt. Svakheter ved metoden er at det er utfordrende å hevde at svarene er gyldige for andre enn intervjupersonene, og dermed blir overføringsverdien lav. Det er også større rom for at forskeren, bevisst eller ubevisst, kan påvirke utfallet under arbeidet med tematisering og koding av materialet slik at forskeren finner støtte for sitt ståsted (Lappegard, 2017).

Styrken ved mixed methods er at kvantitative og kvalitative metoder kan utfylle hverandre slik at man får både et statistisk bilde samtidig som man kan få innsikt i hva som er bakgrunnen for statistikken. En utfordring er at forskningen totalt sett blir mer tidkrevende siden man bruker flere forskningsmetoder der spørreundersøkelsen gjerne er mest tidkrevende i forberedelsesfasen, mens intervjuarbeidet er mest tidkrevende i avslutningsfasen (Lappegard, 2017).

6.7 Metodisk evaluering

6.7.1 Validitet

Valide data er data som er gyldige eller sanne, det vil si at det ikke er målefeil i dataene. Innen kvantitativ metode kan det forekomme både tilfeldige og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil er feil som kan handle om misforståelser eller feilregistrerte svar, mens systematiske målefeil er som begrepet tilsier mer systematiske for eksempel ved at spørsmålene i et spørreskjema er ledende eller at begrepsinnholdet er uklart slik at man måler noe annet enn det som var intensjonen (Tuftes, 2018, 148). Dette kalles også operasjonelle definisjoner (Befring, 2020, s.39). Når det gjelder kvalitativ metode og intervju handler validitet også om «...intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet...» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.278).

Når man foretar en undersøkelse er det viktig at det er en felles forståelse av meningen i spørsmålene, det vil si begrepsvaliditet. I mitt prosjekt er deltakerne lærere og derfor er det naturlig å gå ut ifra at det er en felles forståelse av begrepsinnholdet i spørreskjemaet og intervjuene. Spørsmålene om elevens beste og tilpasset opplæring kunne ikke vært stilt med samme ordlyd dersom deltakerne hadde hatt en annen fagbakgrunn. Datainnsamlingen må også være relevant for problemstillingen slik at målingen blir valid (Befring, 2020, s. 39).

Edvard Befring skriver at datainnsamlingens gyldighet verifiseres ved å undersøke blant annet innholdsvaliditet, metodevaliditet, eller generaliseringsvaliditet. Innholdsvaliditet handler om hvorvidt spørsmålene er relevante og begrepsinnholdet slik jeg har redegjort for i forrige avsnitt, mens metodevaliditet handler om valg av riktig metode i forhold til forskningsspørsmålet. En utfordring her kan være deltakernes selvinnsikt, om de svarer «sant» på spørsmålene, og hvor mye informasjon om seg selv de er villig til å dele. Spørreundersøkelsen min handler hovedsakelig om holdninger og meninger, og bakgrunnsinformasjonen deltakerne blir bedt om å oppgi er lite personlig derfor kan man gå ut ifra at metoden er valid. Derimot kan jeg ikke påstå at generaliseringsvaliditeten på mitt prosjekt er gyldig, rett og slett fordi det er for få deltakere og resultatene kan derfor ikke sies å «...være representative for populasjonen» (Befring, 2020, s.43).

6.7.2 Reliabilitet

Reliabiliteten viser hvor pålitelige resultatene er og i hvilken grad dataene er påvirket av målefeil. Kleven og Hjordemaal hevder at det er rent teoretisk begrep som man ikke egentlig kan måle, men man kan beregne reliabilitetsgraden (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99-101). Det er ifølge Befring flere ulike metode man kan benytte seg av for å beregne graden av reliabilitet, blant annet retestmetoden der de samme forsøkspersonene gjennomfører samme test flere ganger for å se om det blir samme resultat. Desto mer samsvar mellom dataene, desto høyere reliabilitet. Jeg kunne ha bedt deltakerne om å svare på de samme spørsmålene flere ganger, men opplever det som lite hensiktsmessig siden det dreier seg om meninger og holdninger som kan endre seg uten å være mindre sant av den grunn.

Vurderingsreliabilitet, også kalt tolkings- og skåringsreliabilitet, er når flere har vurdert samme data slik at man kan se om vurderingene er sammenfallende. Denne metoden er ikke egnet for å vurdere reliabiliteten på mitt prosjekt siden det er jeg som har vurdert datamaterialet. Gjennomføringsreliabilitet derimot er en metode jeg mener er egnet for å vurdere påliteligheten av mitt prosjekt, spesielt den kvalitative delen, ved å redegjøre grundig og gjennomiktig for prosessen i forkant, under og etter gjennomføringen (Befring, 2020, s.45-46). Siden jeg har valgt en problemstilling jeg i utgangspunktet har sterke meninger om, har det også vært viktig for meg å forsøke og underkommunisere egne holdninger og gjøre mitt beste for å være åpen og objektiv, spesielt i intervjusituasjonene.

6.8 Etikk

6.8.1 Etisk opptreden

I enhver forskningssituasjon skal forskeren opptre etisk, det vil si at hun eller han skal opptre grundig, redelig og ærlig i sin forskning. Etikk kommer fra det greske ordet *ethos* hva som er rett og riktig, og hvordan man skal oppføre seg i forskjellige situasjoner (Befring, 2020, s.28). Kvale og Brinkman tar også til orde for at forskeren som benytter seg av kvalitative metoder som intervju skal inneha *phronesis*, det vil si at han eller hun skal «reagere på det som er det viktigste i en gitt situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95). Det betyr at forskeren bør ha en praktisk etikk i den forstand at han eller hun innehar empati og er i stand til å lese sosiale

og kommunikative situasjoner. Han eller hun bør også inneha integritet når det kommer til kunnskap, erfaring og ærlighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

6.8.2 Troverdighet

Forskning skal også være troverdig hvilket betyr at forskeren ifølge Befring skal være «...personlig og metodisk kvalifisert til å gjennomføre forskning med validitet og kvalitet og de må være rustet til å gjøre maksimalt for at saklige hensyn har forrang framfor forutinntatte oppfatninger og tendensiøse vurderinger» (Befring, 2020, s. 30). Hvis forskeren ikke innehar god nok metodisk kompetanse og erfaring kan det oppstå utilsiktede feil som gjør at forskningen ikke blir troverdig og valid. Derfor er det viktig at forskningen er transparent slik at undersøkelser og analyser også kan vurderes av andre parter.

6.8.3 Samtykke

Konfidensialitet og informert samtykke er regulert av lov om personregister av 9.juni 1978 der det stilles også stilles krav til innsiktsrett for de som deltar i undersøkelser, taushetsplikt anonymisering og oppbevaring av opplysninger (Befring, 2020, s.31). Derfor skal all forskning med personopplysninger godkjennes av Sikt som er inntil nylig het Norsk Senter for forskningsdata. Et informert samtykke er samtykket deltakerne i undersøkelsen gir på bakgrunn av informasjon om forskningsprosjektets mål og hovedtrekkene i utformingen av undersøkelsen. Samtykket skal også inneholde informasjon om at det er mulighet til å ombestemme seg når det gjelder deltakelse i forskningsprosjektet samtidig som det sikrer at deltakelsen er frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). I eposten jeg sendte ut til skolene la jeg derfor med et informasjonsskriv som blant annet inneholdt informasjon om personvern og rettigheter slik at de som ønsket å delta skulle være i stand til å gi et informert samtykke til å delta i undersøkelsen.

6.9 Refleksivitet

I forbindelse med dette prosjektet har jeg tenkt en del på hvordan mitt ståsted kan påvirke forskningen, og jeg har gjort en innsats for å forholde meg mest mulig objektiv. Men så er det nå en gang slik at det er svært vanskelig å løsrive seg fra seg selv, og jeg velger derfor å støtte meg på at «refleksivitet ligger som et grunnprinsipp i mye av den kvalitative forskningen» (Bergsland, 2021), og at jeg og mine meninger vil være en del av forskningsprosessen. Det betyr at det har vært viktig for meg å være klar over min *personlige refleksivitet* slik at jeg har vært ærlig på og klar over hvordan mitt ståsted kan bidra til å forme forskningen (Bergsland, 2021). Jeg har forsøkt å lage spørsmål til undersøkelsen som er nøytrale i den grad det er mulig når det gjelder påstander, og jeg har gjort mitt beste for å forholde meg nøytral under intervjuene.

6.10 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet belyst metodevalget mitt med generell teori, og ønsker avslutningsvis å foreta en oppsummering av elementene man finner igjen i mitt prosjekt. Jeg har funnet det vanskelig å innta noe bestemt vitenskapsteoretisk ståsted blant annet fordi jeg har valgt metoden mixed methods. Forskningen har et forklarende sekvensielt design, der den kvalitative metoden skal bidra til å forklare resultatene fra den kvantitative analysen. Den kvantitative metoden er en spørreundersøkelse der jeg har redegjort for hvilke variabler som er relevante og vist at variabelenes målenivå er nominale. Den kvalitative metoden er semistrukturert intervju der intervjupersonene er valgt ut fra et strategisk utvalg.

Ut ifra faglitteraturen har jeg vurdert at validiteten ligger i at datainnsamlingen er relevant for problemstillingen og at undersøkelsene mine innehar begreps-, innholds- og metodevaliditet. Jeg har hele veien vektlagt transparens og åpenhet og mener derfor at prosjektet mitt har gjennomføringsreliabilitet. Gjennomsiktighet gjelder også etisk sett, og jeg har gjort mitt beste for å gi mest mulig informasjon til utvalget som har svart på spørreskjemaet og intervjupersonene, samtidig som jeg har vært svært bevisst min personlige refleksivitet i forhold til forskningsspørsmålene mine.

Kapittel 7: Analyse av data

7.1: Prosess og utarbeidelse av spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet gikk som tidligere nevnt ut til alle offentlige skoler med elever på 1.-7.trinn i Oslo og Innlandet slik at jeg kunne undersøke om lærernes holdninger kan ha sammenheng med de fylkesvise resultatene på nasjonale prøver – Oslo skårer høyere enn Innlandet (Utdanningsdirektoratet, 2023). Jeg ønsket også se i hvilken grad kjønn kan vise til generelle forskjeller og likheter i holdninger, men vekten vil ligge på utvalget som helhet. De første spørsmålene som handlet om bakgrunn hadde nedtrekkslister med alternativer, mens den delen av undersøkelsen der lærerne skulle gi uttrykk for sine holdninger var organisert som 14 påstander med svaralternativer på en lineær skala. Hver skala gikk fra 1 (helt uenig) til 7 (helt enig), midtverdien 4 var markert som nøytral. Spørreskjemaet ble utarbeidet i Nettskjema, og jeg utførte to piloteringer før jeg sendte det til skoleledere i Oslo og Innlandet. Den tekniske piloteringen ble utført av mann og døtre for å se om selve skjemaet fungerte, mens fire kollegaer vurderte innhold og språk i spørsmålene. Siden jeg sendte skjemaet til over 100 skoler var det uvisst hvor mange svar jeg kunne regne med å få inn, og første omgang fikk jeg kun cirka 40 svar. Det var derfor nødvendig å sende en påminnelse og det endte etter hvert med 117 svar.

Etter undersøkelsen ble avsluttet brukte jeg Nettskjema for å finne tallene for hvert spørsmål og påstand på hele utvalget, men for å finne sammenhengen mellom holdninger og bakgrunnsvariablene måtte jeg bruke Excel-programmet. Analysen i tabell 1 er for øvrig fra SPSS 30.

7.2: Spørreundersøkelsen: resultater og analyse

7.2.1 Litt om analysen

Per Arne Tufte hevder at «grunnprinsippet for dataanalyse er *forenkling*» (Tufte, 2018, s.46) og derfor har jeg laget en deskriptiv analyse av dataene fra spørreundersøkelsen. Bakgrunnen for analysevalget er todelt; jeg ønsker å beskrive og sammenligne hva jeg fant i datamaterialet samtidig som tidshorisonten på et forskningsprosjekt som dette er begrenset. I

foreliggende oppgave har jeg har valgt å gjøre en prosentuering av fordelingen i tillegg til estimerer for fordeling og gjennomsnitt. Tufte påpeker at man skal være forsiktig med prosentuering dersom det er få personer som deltar hvis intensjonen er å gjøre en generalisering ut fra tallene, og at det bør være over 100 som deltar i undersøkelsen hvis man skal regne om til prosent. Siden jeg har over 100 deltakere i studien min og ikke skal trekke generelle slutninger ut av studien velger jeg å bruke prosent for lettere å synliggjøre gjennomsnitt og spredning i tallmaterialet (Tufte, 2018).

7.2.2 Bakgrunn

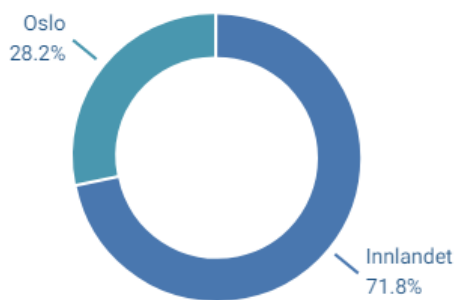
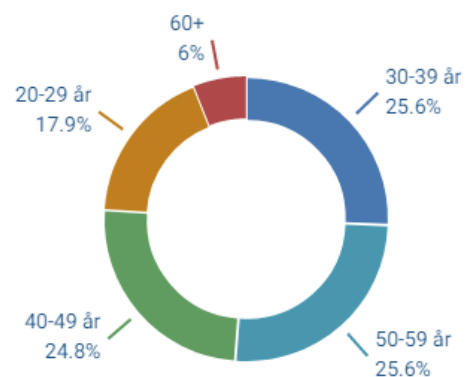
Deltakerne i spørreundersøkelsen (n = 117) ble bedt om å svare på noen spørsmål om seg selv og sin bakgrunn. Ifølge Befring er dette variabler for sosiale fakta der målenivået er på nominalnivå, det vil si at intensjonen er å vise likheter og forskjeller og disse variablene er diskontinuerlige i den forstand at det kun er angitt et bestemt antall verdier (Befring, 2020). Oppgavens kvantitative funn vil fokusere på eventuelle forskjeller mellom geografi og kjønn sett i forhold til resultatene fra hele utvalget.



Kjønnfordelingen på besvarelsene er i stor grad i samsvar med fordelingen av kjønn i grunnskolen, noe Statistikkbanken til Statistisk sentralbyrå bekrefter. Tall fra 2022 forteller at i Oslo fylke var det 29,8 % menn og 70,2 % kvinner i grunnskolen, mens det var 24,8 % menn og 75,2 % kvinner i Innlandet. Dermed ser

det ut til at svarprosenten blant mennene var noe høyere enn blant kvinnene på min undersøkelse (Statistisk sentralbyrå, 2023).

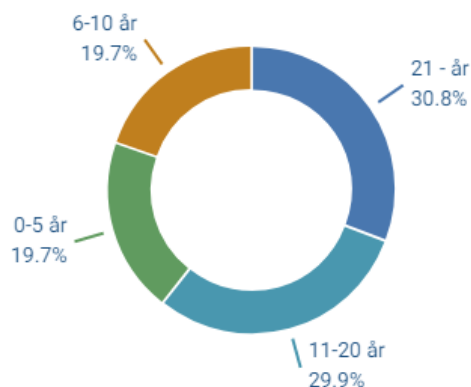
Aldersfordelingen blant deltakerne var relativt jevnt fordelt, men med noe lavere andel i gruppen 20-29 år og relativt lav svarprosent i gruppa over 60 år. Dette er som forventet med tanke på 5-årige lærerutdanning og pensjonsalderen. Det framgår ikke tydelig i tallene fra Statistisk sentralbyrå om dette stemmer overens med deres tall, men det er klart at det er en liten andel lærere som er over 60 år – 5,2 % i Oslo og 8,9 % i Innlandet. Det viser at det har vært relativt høy svarprosent på min undersøkelse blant de eldste lærerne (Statistisk sentralbyrå, 2023).



Tall fra 2022 viser at det jobbet 8775 lærere i Oslo mens det jobbet 5242 lærere i Innlandet. På spørsmålet «I hvilket fylke jobber du?» er det betraktelig høyere andel svar fra Innlandet enn Oslo til tross for at det er ca 40 % flere grunnskolelærere i Oslo. Det er vanskelig å fastslå årsaken til dette, men i prosessen fikk jeg epost fra en rektor i Oslo som informerte at de fikk svært mange forespørsler og derfor hadde landet på at de kun svarte på henvendelser fra Oslo Met (Statistisk sentralbyrå, 2023).

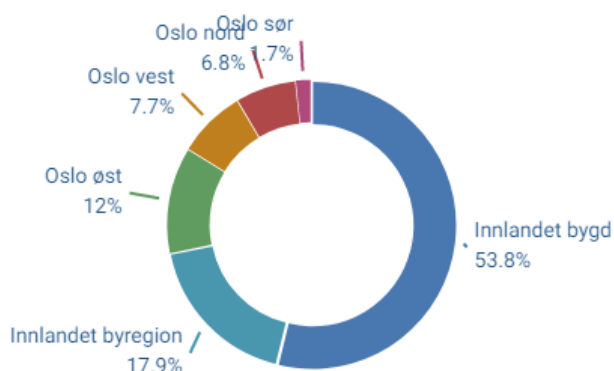
På spørsmålet «Hvilke klassetrinn underviser du mest på?» var det flest svar fra lærere på 5.-7.trinn, hele 67,5 % mot 32,5 % på 1.-4.trinn. Sannsynligvis henger det sammen med hvor relevant problemstillingen oppleves for deltakerne i undersøkelsen.





Når det gjelder ansiennitet er utvalget relativt jevnt fordelt over svaralternativene. Vi ser at det er en noe høyere andel i gruppen som har jobbet i skolen i 11-20 år og over 21 år enn det er i gruppene som har erfaring i under 10 år. Hvis jeg skal spekulere kan en årsak kanskje være at man blir mer opptatt av idéer og strukturer etter hvert som man får mer erfaring fra skoleverket.

Det var som kjent overvekt av svar fra Innlandet, og over halvparten av svarene kom fra lærere som arbeidet på bygda. Dette er som forventet på grunn av demografien i fylket. Når det gjelder Oslo ser vi at det er en overvekt av besvarelser fra Oslo Øst sammenlignet med de andre byområdene.



7.2.3 Påstander

Den andre delen av spørreundersøkelsen består som tidligere nevnt av 14 påstander der lærerne skal ta stilling til i hvilken grad de er enige eller uenige på en skala fra 1-7 der 1 er svært uenig og 7 er svært enig. I analysen har jeg gruppert svarene i fire kategorier der jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene:

Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?

1. *For hvem har vi nasjonale prøver?*
2. *Hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet og strukturen i skolen?*

Som tidligere nevnt har jeg foretatt en prosentnering av dataene fra spørreundersøkelsen i forbindelsen, og først og fremst vil jeg se på gjennomsnitt og fordeling for hele utvalget, deretter vil jeg sammenligne tallene med bakgrunnsvariablene geografisk tilhørighet og kjønn med hele utvalget sett under ett. Her vil jeg sammenligne tallene med bakgrunnsvariablene geografisk tilhørighet og kjønn og med hele utvalget sett under ett. Her vil jeg kun kommenterer funn.

| | Rel.info | Ny info | TPO | Rang | Kontroll | Ressurs | Motiv | ForArb. | EtterArb. | Viktig | Ikke | Beste | Teori | Lek |
|---------------|----------|---------|-------|----------------|----------|---------|-------|---------|-----------|--------|-------|-------|-------|-------|
| Gj.snitt | 4,62 | 3,96 | 3,68 | 4,86 | 4,28 | 3,56 | 2,97 | 4,47 | 4,65 | 3,16 | 3,83 | 3,28 | 4,36 | 4,25 |
| Median | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 4,00 |
| Modus | 5 | 5 | 5 | 5 ^a | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Standardavvik | 1,364 | 1,610 | 1,654 | 1,666 | 1,716 | 1,673 | 1,699 | 1,454 | 1,379 | 1,468 | 1,385 | 1,721 | 1,616 | 1,771 |
| Variansen | 1,859 | 2,593 | 2,735 | 2,774 | 2,946 | 2,800 | 2,887 | 2,113 | 1,902 | 2,154 | 1,919 | 2,963 | 2,611 | 3,136 |
| Skjevhet | -,143 | ,096 | ,112 | -,611 | -,303 | ,235 | ,695 | -,248 | -,408 | ,329 | ,214 | ,429 | -,078 | -,223 |
| Kurtose | -,687 | -,884 | -,713 | -,470 | -,794 | -,731 | -,281 | -,283 | -,169 | -,536 | -,586 | -,557 | -,630 | -,793 |

Tabell 1. Oversikt over mål på sentraltendens og spredning i utvalget.⁴

Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?

Det er tre påstander fra undersøkelsen som er kategorisert i denne gruppen:







- *Nasjonale prøver gir meg god og relevant informasjon om mine elevers faglige nivå.*
- *Nasjonale prøver gir meg ny kunnskap om mine elevers faglige nivå.*
- *Nasjonale prøver gjør det lettere for meg å tilrettelegge for den enkelte elev.*

De to første påstandene i denne kategorien har tilnærmet likt gjennomsnitt med henholdsvis 4.62 og 3.96, det vil si i at utvalget i gjennomsnitt er nøytrale til påstanden. Samtidig viser gjennomsnittet at lærerne er mer enige i at det er god og relevant informasjon enn at det er ny informasjon. Fordelingen har noe mer variasjon i når det gjelder graden av uenighet, men har samme fordeling for grader av enighet. Påstanden om god og relevant informasjon har mindre variasjonsbredde (6) siden det ikke er noen som er helt uenige i påstanden sammenlignet med påstanden om ny informasjon der variasjonsbredden er spredt over alle svaralternativene (7).

⁴ Påstandene blir presentert videre i denne delen, og der framgår det stort sett av sammenhengen hva kodene i tabellen betyr.






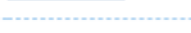

Nasjonale prøver gir meg god og relevant informasjon om mine elevers faglige nivå.

Antall svar: 117 Snitt: 4.62 Median: 5

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|---|
| 7 | 10 | 8.5% |  8.5% |
| 6 | 20 | 17.1% |  17.1% |
| 5 | 38 | 32.5% |  32.5% |
| 4 | 21 | 17.9% |  17.9% |
| 3 | 20 | 17.1% |  17.1% |
| 2 | 8 | 6.8% |  6.8% |
| 1 | 0 | 0% | 0% |

Nasjonale prøver gir meg ny kunnskap om mine elevers faglige nivå.

Antall svar: 117 Snitt: 3.96 Median: 4

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|--|
| 7 | 8 | 6.8% |  6.8% |
| 6 | 11 | 9.4% |  9.4% |
| 5 | 31 | 26.5% |  26.5% |
| 4 | 16 | 13.7% |  13.7% |
| 3 | 25 | 21.4% |  21.4% |
| 2 | 21 | 17.9% |  17.9% |
| 1 | 5 | 4.3% |  4.3% |









Det er ingen store forskjeller i gjennomsnittsverdiene når man sammenligner med bakgrunnsvariablene. Hvorvidt prøvene gir ny informasjon har lavere fordeling (6) blant lærere i Oslo siden det er ingen av dem som er helt uenige i påstanden. Den siste påstanden i denne kategorien handler om hvilken betydning nasjonale prøver har med tanke på tilrettelegging og tilpasset opplæring, og gjennomsnittet er 3.68 – nøytrale til litt uenige i påstanden.

Nasjonale prøver gjør det lettere for meg å tilrettelegge for den enkelte elev.

Antall svar: 117

Snitt: 3.68

Median: 4

| Svar | Antall | % av svar |  6% |
|------|--------|-----------|--|
| 7 | 7 | 6% |  6% |
| 6 | 7 | 6% |  6% |
| 5 | 26 | 22.2% |  22.2% |
| 4 | 23 | 19.7% |  19.7% |
| 3 | 23 | 19.7% |  19.7% |
| 2 | 18 | 15.4% |  15.4% |
| 1 | 13 | 11.1% |  11.1% |

For hvem har vi nasjonale prøver?

Jeg har her samlet påstander fra spørreundersøkelsen som ved første øyekast kan virke noe sprikende, men som i bunn og grunn handler om hvem de nasjonale prøvene er for. I analysen har jeg delt påstandene inn i ytterligere tre deler som handler om elever, lærere og administrasjon på ulike nivå. Påstandene jeg knytter til elever er:

- *Nasjonale prøver er en viktig del av elevens læringsarbeid.*
- *Jeg mener nasjonale prøver er til elevens beste.*

Lærerne er i snitt litt uenige i at det er en viktig del av læringsarbeidet, og gjennomsnittet er 3.16 og svarene er spredt over alle sju alternativene. Det er ingen markante forskjeller hvis man sammenligner med bakgrunnsvariablene med tanke på gjennomsnitt, men det er interessant å se at flere av variablene har lavere fordeling enn hovedutvalget. Lærere i Innlandet, kvinner og menn har en fordeling på 6 der det enten er ingen svar på enig eller helt enig i at det er en viktig del av læringsarbeidet.

Nasjonale prøver er en viktig del av elevens læringsarbeid. ^

Antall svar: 117

Snitt: 3.16

Median: 3

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|-------|
| 7 | 2 | 1.7% | 1.7% |
| 6 | 4 | 3.4% | 3.4% |
| 5 | 17 | 14.5% | 14.5% |
| 4 | 25 | 21.4% | 21.4% |
| 3 | 25 | 21.4% | 21.4% |
| 2 | 28 | 23.9% | 23.9% |
| 1 | 16 | 13.7% | 13.7% |

Gjennomsnittet er noe høyere, 3.28, på påstanden om at nasjonale prøver er til elevens beste, og det er det ikke store variasjoner i gjennomsnitt hvis man ser på bakgrunnsvariablene generelt, med unntak av kjønn. Kvinner havner på 2.87 mens menn er oppe i 4.02 i snitt, noe som betyr at kvinner er mer uenige enn utvalget, mens menn er nøytrale til påstanden.

Jeg mener at nasjonale prøver er til elevens beste. ^

Antall svar: 117

Snitt: 3.28

Median: 3

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|-------|
| 7 | 7 | 6% | 6% |
| 6 | 6 | 5.1% | 5.1% |
| 5 | 13 | 11.1% | 11.1% |
| 4 | 26 | 22.2% | 22.2% |
| 3 | 22 | 18.8% | 18.8% |
| 2 | 21 | 17.9% | 17.9% |
| 1 | 22 | 18.8% | 18.8% |

Resultatene viser altså at når det gjelder spørsmålet *for hvem har vi nasjonale prøver* så er hele utvalget litt uenige i at det er for *eleven*. Tall for bakgrunnsvariablene viser at når variasjonsbredden er lavere enn 7 så er det alternativene enig og helt enig ingen hadde svart. Funnene viser også at når det gjelder hvorvidt det er for elevens beste så er kvinner i snitt uenige, mens menn i snitt er nøytrale til påstanden.

Jeg har knyttet to påstander til om det er for *lærerne* vi har nasjonale prøver, og temaene er motivasjon og ansvarliggjøring:

- *Jeg opplever at gjennomføringen av nasjonale prøver er motiverende i mitt arbeid som lærer.*
- *Jeg opplever nasjonale prøver først og fremst som kontrollerende i mitt arbeid som lærer.*

Lærerne opplever ikke de nasjonale prøvene som motiverende i arbeidet med et gjennomsnitt på 2.97 som tilsvarer at de er uenige i påstanden, eventuelt litt uenige siden det er det er tett opptil 3 på skalaen. Fordelingen er over hele skalaen, men tabellen under viser at det er under 20 % som er enige i påstanden, mens nesten 65 % er uenige i påstanden.

Bakgrunnsvariablen geografi viser at gjennomsnittet for lærere i Innlandet er 2.75, mens lærere i Oslo har et snitt på 3.27. Det er ingen markant forskjell, men det er interessant når man ser på fordelingen der kun 14.3% i Innlandet er ulike grader av enige i påstanden, mens tilsvarende tall for Oslo er 30.3 %. Det er også stor forskjell på hvor mange som er nøytrale til påstanden, i Innlandet er det 20.2% mot 6.1 % i Oslo.

Jeg opplever at gjennomføringen av nasjonale prøver er motiverende for mitt arbeid som lærer.

Antall svar: 117 Snitt: 2.97 Median: 3

| Svar | Antall | % av svar |
|------|--------|-----------|
| 7 | 6 | 5.1% |
| 6 | 4 | 3.4% |
| 5 | 12 | 10.3% |
| 4 | 19 | 16.2% |
| 3 | 21 | 17.9% |
| 2 | 28 | 23.9% |
| 1 | 27 | 23.1% |








Når det gjelder opplevelsen av kontroll og ansvarliggjøring i forhold til resultatene på nasjonale prøver er snittet 4.28, det vil si nøytral til litt enig. Fordelingen av svarene er relativt jevnt fordelt på nøytral, litt enig og enig. Bakgrunnsvariabelen kjønn viser når man ser på fordelingen at menn i større grad enn kvinner er uenige i denne påstanden, samtidig som det er dobbelt så mange kvinner som menn som er helt enige i påstanden. Sammenlignet med alle lærerne ser det ut til at menn i noen grad er mer uenige enn lærerne sett under ett.

Jeg opplever nasjonale prøver først og fremst som kontrollerende i mitt arbeid som lærer.

Antall svar: 117

Snitt: 4.28

Median: 4

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|---|
| 7 | 10 | 8.5% |  8.5% |
| 6 | 23 | 19.7% |  19.7% |
| 5 | 23 | 19.7% |  19.7% |
| 4 | 26 | 22.2% |  22.2% |
| 3 | 13 | 11.1% |  11.1% |
| 2 | 13 | 11.1% |  11.1% |
| 1 | 9 | 7.7% |  7.7% |

Funnene viser at nasjonale prøver ikke virker motiverende for lærerne siden gjennomsnittet har svar at de er litt uenige i påstanden. Dette bekreftes av spredningen av svar der det er nesten hele 65 % som er uenige i en eller annen grad. Bakgrunnsvariabelen geografi viser ingen store avvik når det gjelder spredning, men Innlandet har et større tyngdepunkt i området uenig enn det som er tilfelle i Oslo der det er noe mer spredning i hele feltet. Når det gjelder spørsmålet om ansvarliggjøring og kontroll så stiller lærerne seg nøytrale til litt enige i påstanden, kvinner er mer enige enn menn og menn er mer uenige enn lærerne sett under ett. Spørsmålet er da om det er *lærerne* vi har *nasjonale prøver for*? Lærerne opplever ikke prøvene som motiverende, og når det kommer til hvorvidt de føler seg ansvarliggjort og kontrollert i forbindelse med prøvene så havner vi i området mellom nøytral og litt enig. Det kan derfor se ut som om de nasjonale prøvene til en *viss grad er for lærerne* når det gjelder kontroll, samtidig som de ikke oppleves som motiverende i arbeidet.

Den siste påstanden i kategorien *for hvem har vi nasjonale prøver* handler om i hvilken grad lærerne opplever at prøvene handler om å rangere og kontrollere skoler, og derfor er til for *skoleeier og politikere*.

Påstanden er:








- *Jeg opplever nasjonale prøver først og fremst som et verktøy for kontroll og rangering av skoler.*

Jeg opplever nasjonale prøver først og fremst som et verktøy for kontroll og rangering av skoler

Antall svar: 117

Snitt: 4.86

Median: 5

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|--|
| 7 | 20 | 17.1% |  17.1% |
| 6 | 28 | 23.9% |  23.9% |
| 5 | 28 | 23.9% |  23.9% |
| 4 | 17 | 14.5% |  14.5% |
| 3 | 9 | 7.7% |  7.7% |
| 2 | 11 | 9.4% |  9.4% |
| 1 | 4 | 3.4% |  3.4% |

Resultatene viser at nesten 65 % av lærerne er enige i denne påstanden, og det er jevnt fordelt på de ulike gradene av enighet, mens det er bare 20 % som ikke er enige.

Gjennomsnittet er 4.86, dermed er gjennomsnittet litt enige. Denne fordelingen finner vi også igjen dersom vi ser på alle bakgrunnsvariablene, og ut fra denne spørreundersøkelsen ser det dermed ut som om lærerne mener at *nasjonale prøver er til for skoleeier og politikere* slik at resultatene først og fremst skal bidra til skoleutvikling og konkurranse.

Hvordan påvirker nasjonale prøver strukturen i skolen?

De tre påstandene jeg har knyttet til dette forskningsspørsmålet handler grovt sett om ressursbruk, det vil si hvor mye tid som blir lagt ned i for- og etterarbeid.








- *Jeg mener tiden jeg som lærer bruker på nasjonale prøver; dvs. forarbeid, selve prøven og etterarbeid er god bruk av ressurser.*
- *På min skole jobber vi målrettet med forarbeid til nasjonale prøver.*
- *På min skole jobber vi målrettet med etterarbeid og tiltak (for den enkelte elev) etter gjennomføringen av nasjonale prøver.*

Jeg mener tiden jeg som lærer bruker på nasjonale prøver; dvs forarbeid, selve prøven og etterarbeid er god bruk av ressurser.

Antall svar: 117

Snitt: 3.56

Median: 4

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|--|
| 7 | 6 | 5.1% |  |
| 6 | 11 | 9.4% |  |
| 5 | 15 | 12.8% |  |
| 4 | 29 | 24.8% |  |
| 3 | 20 | 17.1% |  |
| 2 | 22 | 18.8% |  |
| 1 | 14 | 12% |  |

Lærerne er relativt jevnt fordelt over hele skalaen med en liten overvekt på uenig, derfor blir gjennomsnittet 3.56, det vil si litt uenige i at det er god bruk av ressurser. De største ulikhetene finner vi i ytterkantene, det er dobbelt så mange som er helt uenige sammenlignet med de som er helt enige. Svaralternativet nøytral er det alternativet som har flest svar med tett oppunder 1/4 av utvalget, og er også gjeldende for bakgrunnsvariablene geografi og kjønn. Gjennomsnittet er også her i nærheten av hele utvalget, men det er en tendens til at menn og Oslo er mer enige enn hovedutvalget, mens kvinner og Innlandet er mer uenige.








Når det gjelder målrettet arbeid i forkant av prøvene viser søylediagrammet at de fleste er enige i påstanden, og snittet er 4.47, nøytral til litt enig. Nesten 30 % av lærerne har svart nøytrale, mens nesten halvparten av utvalget er en grad av enig i at det arbeides målrettet i forkant. Hvis vi ser på geografisk tilhørighet og kjønn så det er liten variasjon på gjennomsnitt, men variablene Oslo og kvinner har flest svar på alternativet litt enig.

På min skole jobber vi målrettet med forarbeid til nasjonale prøver. ^

Antall svar: 117

Snitt: 4.47

Median: 4

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|---|
| 7 | 10 | 8.5% |  8.5% |
| 6 | 18 | 15.4% |  15.4% |
| 5 | 30 | 25.6% |  25.6% |
| 4 | 34 | 29.1% |  29.1% |
| 3 | 12 | 10.3% |  10.3% |
| 2 | 10 | 8.5% |  8.5% |
| 1 | 3 | 2.6% |  2.6% |








Påstanden om målrettet etterarbeid har et ganske likt gjennomsnitt som påstanden om målrettet forarbeid, og det gjelder også fordelingen av de to svaralternativene som er i hver sin kant av skalaen. Forskjellen er at her er det flest som har svart at de er litt enige i påstanden faktisk er litt over 30%. Geografi og kjønn har tilnærmet likt gjennomsnitt med unntak av Oslo der gjennomsnittet er 4.9, og fordelingen viser samme tendens med flest svar på litt enige. Vi ser også at bakgrunnsvariablene har flest svar på enig og nøytral hvis vi ser bort fra alternativ 5.

På min skole jobber vi målrettet med etterarbeid og tiltak (for den enkelte elev) etter gjennomføring av nasjonale prøver.

Antall svar: 117

Snitt: 4.65

Median: 5

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|--|
| 7 | 9 | 7.7% |  7.7% |
| 6 | 23 | 19.7% |  19.7% |
| 5 | 37 | 31.6% |  31.6% |
| 4 | 25 | 21.4% |  21.4% |
| 3 | 14 | 12% |  12% |
| 2 | 7 | 6% |  6% |
| 1 | 2 | 1.7% |  1.7% |

Resultatene viser dermed at lærerne er litt uenige at tiden nedlagt i arbeidet med nasjonale prøver er god bruk av ressurser, samtidig som de er ganske jevnt fordelt over svarskaalen. Ifølge spørreundersøkelsen opplever de fleste at det arbeides målrettet med for- og etterarbeidet, spesielt med det siste. Spørsmålet er om disse tallene kan bidra til å svare på spørsmålet *hvordan påvirker nasjonale prøver strukturen i skolen?* Ut ifra funnene ser det ut til at det arbeides en del direkte rundt nasjonale prøver i skolene, spesielt når det gjelder etterarbeid. Dessuten melder mange lærere (47.9%) at de er litt uenige til helt uenige i at det er god bruk av ressurser å legge mye tid i prøvene, og her har mannlige og kvinnelige lærere uavhengig av geografi svart det samme.

Hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet i skolen?

Siste delen av forskningsspørsmålet handler om innholdet i skolen, og påstandene under handler om hvordan lærerne opplever dette.

- *Jeg mener at nasjonale prøver ikke påvirker læringsarbeidet på 1.-4.trinn.*
- *Jeg mener nasjonale prøver har ført til at det har blitt for mye teori på 1.-4.trinn.*
- *Jeg mener at nasjonale prøver har ført til at det har blitt for lite lek på 1.-4.trinn.*

Jeg mener nasjonale prøver ikke påvirker læringsarbeidet på 1.-4.trinn. ^

Antall svar: 117

Snitt: 3.83

Median: 4

| Svar | Antall | % av svar |
|------|--------|-----------|
| 7 | 2 | 1.7% |
| 6 | 17 | 14.5% |
| 5 | 13 | 11.1% |
| 4 | 36 | 30.8% |
| 3 | 28 | 23.9% |
| 2 | 18 | 15.4% |
| 1 | 3 | 2.6% |

Hvorvidt nasjonale prøver påvirker læringsarbeidet på 1.-4.trinn stiller de fleste lærerne seg nøytrale til, og det er nesten 42% som er uenige i påstanden. Til sammenligning er det da i









underkant av 30% som er enige i påstanden. Gjennomsnittet er 3.83, det vil si litt uenig til nøytral. Hvis vi sammenligner med geografi og kjønn er få forskjeller når det gjelder fordeling, flertallet har svart alternativ 4 (nøytral). Samtidig er verdt å merke seg at blant lærerne i Oslo har nesten 40% landet på nøytral, mens tilsvarende tall for de andre variablene ligger rundt 30%. I Oslo er det heller ingen som er helt enige i påstanden, dermed er det en noe smalere spredning (6).

Jeg mener at nasjonale prøver har ført til at det har blitt for mye teori på 1.-4.trinn.

Antall svar: 117

Snitt: 4.36

Median: 4

| Svar | Antall | % av svar |  |
|------|--------|-----------|---|
| 7 | 14 | 12% |  12% |
| 6 | 17 | 14.5% |  14.5% |
| 5 | 19 | 16.2% |  16.2% |
| 4 | 35 | 29.9% |  29.9% |
| 3 | 16 | 13.7% |  13.7% |
| 2 | 11 | 9.4% |  9.4% |
| 1 | 5 | 4.3% |  4.3% |








De fleste svarer nøytralt også her, og når det gjelder om det har blitt for teori i småskolen er det en relativt jevn fordeling over skalaen rent bortsett fra at det er tre ganger så mange som er helt enige enn helt uenige, det vil svaralternativ 7 og 1. Gjennomsnittet er 4.36 noe som innebærer at vekten er på nøytral til litt enig, og bakgrunnsvariablene viser liten variasjon i gjennomsnitt og fordeling. På den annen side er det interessant å se på fordelingen mellom menn og kvinner når det gjelder ytterkantene av skalaen, mens menn er jevnt fordelt mellom helt enig og helt uenig er det fire ganger så stor andel kvinner som er helt enige i forhold til antallet helt uenige.

Jeg mener at nasjonale prøver har ført til at det har blitt for lite lek på 1.-4.trinn.

Antall svar: 117

Snitt: 4.25

Median: 4

| Svar | Antall | % av svar | |
|------|--------|-----------|---|
| 7 | 13 | 11.1% |  11.1% |
| 6 | 20 | 17.1% |  17.1% |
| 5 | 18 | 15.4% |  15.4% |
| 4 | 31 | 26.5% |  26.5% |
| 3 | 13 | 11.1% |  11.1% |
| 2 | 11 | 9.4% |  9.4% |
| 1 | 11 | 9.4% |  9.4% |

Når det gjelder lekens plass i småskolen er svarene også jevnt fordelt over skalaen, og gjennomsnittet er 4.25. Fordelingen og snittet viser at flertallet svarer nøytralt, og det er i nesten like mange som har svart at de er helt enige eller helt uenige. Geografisk tilhørighet og kjønn viser også her samme tendens.

Resultatene gir ikke noe rungende svar på *hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet i skolen*, og statistikken viser at det er mange lærere som forholder seg nøytrale til spørsmålene i denne kategorien. Vi ser at det er en liten majoritet som mener at læringsarbeidet påvirkes og at det har blitt for lite lek og for mye teori på 1.-4.trinn, og det er en tendens til at lærere i Innlandet i større grad enn lærere i Oslo mener det har blitt for mye teori hvis vi sammenligner gjennomsnittet som er henholdsvis 4.47 og 4.06. Ut ifra snittet ser kan vi også se at kvinner i større grad enn menn mener at det har blitt for lite lek de første skoleårene med bakgrunn i tallene 4.37 og 4.02. Spørreundersøkelsen viser derfor at lærerne mener at læringsarbeidet på 1-4.trinn til en viss grad påvirkes av nasjonale prøver.

For å sammenligne gjennomsnittsverdier mellom kjønn og geografisk tilhørighet på de kontinuerlige variablene ble det gjennomført en t-test for uavhengige utvalg (Løvås, 2013). For å bedre forstå omfanget av eventuelle signifikante forskjeller ble t-testen fulgt opp med Cohens D test som måler effektverdier basert på prosentvise forskjeller mellom målte gjennomsnitt på to kontinuerlige variabler (Løvås, 2013). Resultatene av t-testen fant at kvinnelige lærere (Gj.snitt = 5.15, SA = 1.52) i større grad enn mannlige (Gj.snitt = 4.36,

SA=1.80) opplever nasjonale prøver som et instrument for kontroll og rangering av skoler: $t(115) = -2.51, p = .01$ (Cohens $D = -.49$) hvilket som tilsvarer en moderat effekt. Videre fant t testen at menn (Gj.snitt = 3.38, SA = 1.95) generelt sett opplevde nasjonale prøver som mer motiverende sammenlignet med kvinner (Gj.snitt = 2.75, SA = 1.52) $t(115) = 1.96, p = .05$ (Cohens $D = .38$). Mannlige lærere oppga at de opplever nasjonale prøver som generelt viktigere (Gj. Snitt = 3.60, SA = 1.46) sammenlignet med kvinner (Gj.snitt = 2.92, SA = 1.42), $t(115) = 2.43, p = .01$ (Cohens $D = .47$). Til slutt viste det seg at mannlige lærere (Gj.snitt = 4.02, SA = 1.30) i markant større grad enn kvinnelige lærere (Gj.snitt = 2.87, SA = 1.59) mener at nasjonale prøver er til elevenes beste: $t(115) = 3.67, p = <.001$ (Cohens $D = .71$). t-testen viste også at lærere i Oslo (Gj.snitt = 3.00, SA = 1.79) anser nasjonale prøver som et medium til elevens beste, i større grad enn lærere i Innlandet (Gj.snitt = 3.05, SA = 1.64) $t(115) 2.39, p = .01$ (Cohens $D = .49$). Det ble ikke funnet ytterligere signifikante forskjeller mellom mannlige og kvinnelige lærere, og mellom lærere i Oslo og Innlandet på de kontinuerlige variabler.

7.3: Prosess og utarbeidelse av intervjuene

I spørreskjemaet jeg sendte ut i forbindelse med dette prosjektet hadde jeg lagt inn en mulighet for å melde seg til å delta på intervju hvor de kunne få muligheten til å utdype meningene sine ved å oppgi epostadressen sin, og at jeg ønsket to personer til intervju. Dette var frivillig, og totalt var det 14 stykker som meldte sin interesse. Jeg ville gjerne snakke med to personer som ikke hadde samme meninger om nasjonale prøver, hadde ulik geografisk tilhørighet og forskjellig kjønn, derfor gikk jeg igjennom svarene på spørreundersøkelsen i forkant for å undersøke svarene på spørreundersøkelsen før jeg sendte ut forspørsler. De to første fikk jeg ikke umiddelbart svar på, så derfor sendte jeg ut to nye der jeg raskt fikk respons. Det bør nevnes at intervjuforespørselen kom først flere måneder etter at spørreundersøkelsen var gjennomført.

I Kvale og Brinkman står det om intervjuundersøkelsens syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2021, s.137), der det første stadiet er å velge tema. Temaet var allerede gitt siden intervjuene har sammenheng med den kvantitative spørreundersøkelsen, men jeg endret på ordlyden i spørsmålene i intervjuguiden, først og fremst fordi det forskjell på talt og skrevet språk.

Åpningsspørsmålet *Hvordan opplever du nasjonale prøver på din arbeidsplass?* ga intervjuobjektet muligheten til å kommunisere sine meninger uten styring fra min side, samtidig som jeg hadde spørsmål jeg fulgte opp med utover i intervjuet. I intervjuguiden har jeg sammenfattet de 14 påstandene fra undersøkelsen slik at det ble fire kategorier med en til to oppfølgingsspørsmål i hver. Under hvert oppfølgingsspørsmål var det dessuten noen tilleggsspørsmål jeg hadde lagt til for å være sikker på at jeg fikk svar på det jeg lurte på.

I forkant av intervjuene hadde jeg en teknisk pilot-undersøkelse, også denne gang med deler av familien, for å lære meg å bruke diktafonen og vite hvordan jeg sendte den til Nettskjema. Jeg undersøkte også om PC eller iPad var best egnet for gjennomføringen av Teams og kom fram til at iPaden ga den beste lyden.

Planen var å intervjuer begge ansikt-til-ansikt, men på grunn av logistikk og timeplaner ble det første intervjuet gjennomført på skolen der den ene jobber, mens det andre foregikk på Teams. Under begge intervjuene brukte jeg to telefoner med diktafonappen til Nettskjema for å sikre at det ble noe av opptaket. Jeg hadde intervjuguiden ved siden av meg, men valgte å ikke ta notater under intervjuet siden jeg mener dialogen blir noe kunstig, og det blir mindre personlig kontakt (Thagaard, 2009, s.102). Før intervjuene småpratet vi litt om løst og fast for å skape en avslappet atmosfære slik at samtalen skulle bli mest mulig naturlig og hadde en briefing for å klargjøre temaet for intervjuet og hvordan det skulle foregå (Kvale & Brinkmann, 2021, s.160). I etterkant transkriberte jeg teksten ved å bruke spilleren i Nettskjema og skrive ned dialogen i Word. Jeg valgte å se bort i fra transkripsjonskonvensjoner (Kvale & Brinkmann, 2021, s.209), og skrev kun ordrett hva som ble sagt med tilhørende tegnsetting. Noen transkripsjon utover det er lite relevant for intervjuet med tanke på at det er fagfolk som ønsker å uttrykke det de mener om et tema i sin arbeidssituasjon, det er lite personlig og tar ikke for seg sensitive tema.

7.4 Intervjuene: resultater og analyse

Jeg har valgt å foreta en tematisk analytisk tilnærming der jeg «retter fokus mot utvalgte temaer, og sammenligner informasjon fra alle informantene om disse temaene» (Thagaard, 2009, s. 172). En tematisk analyse foregår i fire trinn :

1. *Forberedelse*: I forberedelsesfasen skaffer man seg og får oversikt over data. I mitt tilfelle vil det si gjennomføringen av intervjuet og transkriberingen.
2. *Koding*: Denne fasen innebar at jeg jobbet med det som er viktig i teksten (transkriberingen). Her begynte jeg med å streke under alle poeng jeg fant for å få enda bedre oversikt over dataene. Dette gjorde jeg i flere omganger, og den siste omgangen noterte jeg poengene i stikkordsform på et eget ark for å få det samlet og skrev ned tanker jeg gjorde meg i forhold til dataene.
3. *Kategorisering*: Denne prosessen gikk litt fram og tilbake mellom koding og kategorisering, blant annet kodet jeg materialet en gang til der jeg brukte fargemarkeringer for å systematisere i de ulike kategoriene. Her måtte jeg gå noen runder med ny koding og kategorisering ettersom jeg stadig fant nye momenter i teksten, og noe har vært vanskelig å kategorisere siden innholdet kan høre til flere kategorier. Dette gjelder spesielt kategoriene om kryssforventninger og hvordan arbeidet med prøvene oppleves. I disse tilfellene har jeg tatt et valg for å opprettholde en god struktur på analysen. Jeg dessuten valgt å lage kategoriene i spørsmålsform for å kunne grave dypere i forskningsprosjektets tematikk, og kategoriene er :
 1. *Hvordan påvirkes elevene av resultatorientering?*
 2. *Hvordan oppleves arbeidet rundt nasjonale prøver?*
 3. *Hvorfor gjennomfører vi nasjonale prøver?*
 4. *Hvordan opplever lærerne kryssforventninger i spenningsfeltet mellom resultatorientering og faglig-profesjonelt ansvar?*
4. *Rapportering*: Denne delen følger i sin helhet i kapittel 7.5. og der vil jeg til presentere funnene i analysen illustrert av datautdrag (Johannessen et al., 2018).

7.5: Resultater fra intervjuene

Lærer 1 er en kvinne i alderen 30-39 år som jobber på en byskole i Innlandet fylke, og lærer 2 er en mann i alderen 40-49 år som jobber på en skole i Oslo vest. Intervjuet med lærer 1 ble gjennomført ved at vi møttes fysisk, mens intervjuet med lærer 2 ble gjort ved hjelp av Teams. Begge lærerne underviser på 5.trinn, og har dermed gjennomført nasjonale prøver dette skoleåret med klassen sin, og begge skolene hadde stort sett resultater over landsgjennomsnittet.

7.5.1 «Jeg synes alle fint kan ha den prøven, det er ikke et stort problem, da»

Overskriften er et sitat fra lærer 2 som mener at alle bør ta prøvene fordi det påvirker resultatet fra skolen, og det blir vanskeligere å sammenligne resultater og utviklingen over tid. Han bruker matematikk som eksempel og sier at det er mye verre for elevene å kjenne hvor dårlige de er i faget ellers i året enn det er å ta den nasjonale prøven, og han tror ikke de blir «traumatisert» av det. Fritaksmuligheten er noe han nevner flere ganger, og blant annet snakker han om en skole som en gang hadde fritatt 30% av elevene, noe som fører til at resultatene ikke stemmer. Han sier også:

Så jeg er litt oppgitt over den der holdningen til enkelte at ... Vi må frita de som gjør det dårlig for det er så forferdelig for dem å gjøre det dårlig på en prøve. Der er jeg ikke enig i det hele tatt.

Lærer 1 opplevde at elevene hennes var nysgjerrige og syntes det var spennende med «stor» prøve for første gang, og hun tenker at det er gode prøver for de som er middels til faglig sterke. Når det gjelder elever som er svake faglig stiller saken seg annerledes, hun tror ikke at de har så godt utbytte av det siden de ikke fullt ut får vist hva de faktisk kan fordi nivået er for høyt for dem. Hun er redd det virker demotiverende for disse elevene, og at mestringen som kan ligge i at prøven er gjennomført blir overskygget av at de for eksempel bare fikk 15 poeng av 40 mulige.

Hun mener at leken har for liten plass i skolen, og sammenligner med da hun startet på skolen som første kull i seksårsreformen og skoledagen inneholdt masse lek. Til sammenligning forteller hun at hennes eget barn er skolestarter i år og skal lære fire bokstaver i uka i tillegg til å vite i løpet av første klasse at ord har dobbelt konsonant og stumme lyder. Hun peker på

at det er mye læring i lek, men at det anerkjennes for lite i skolen siden det er for mange krav og søkelys på resultater og måloppnåelse.

...lek er en nydelig vei inn til læring. [...] I sammenheng med at man får flere skolevegrere, at man får flere flinke piker, mer stress...psykisk helse, altså alt det. Det ser jeg kjempegodt med de elevene jeg har nå. Og det tror jeg er fordi det er for mye faglig press for tidlig, da.

Intervjupersonene har som vi ser to forskjellige innfallsvinkler når det gjelder hvordan resultatorientering, herunder nasjonale prøver, kan *påvirke elevene*. Han sier det ikke har så stor betydning for enkelteleven, og er først og fremst opptatt av klassen og skolens resultater sett under ett. Lærer 1 er opptatt av hvordan prøvene virker demotiverende på de som ikke mestrer samtidig som hun setter skolens resultatorientering i sammenheng med økt psykisk uhelse blant barn og unge.

7.5.2 «Vi har ikke et godt resultat fordi vi har hatt fokus på nasjonale prøver»

På skolen i Innlandet forteller lærer 1 at det er lite vekt på å jobbe med oppgaver i forkant av prøvene, men at de bruker andre tekster de diskuterer og leker med. I prøvesituasjoner kommuniserer lærerne at det er de som skal se hva de ikke har lært bort godt nok som er viktig, ikke hva elevene kan, og hun mener det bidrar til at elever blir mindre stresset. Ellers mener hun at tekstene og oppgavene i prøvene er gode, selv om de er i overkant langvarige for noen av elevene. Hun hevder at resultatene kommer med få overraskelser om nivået til elevene, men at det allikevel kan være et godt verktøy for å se hva de må øve mer på. Ankepunktet hennes er at hun synes det kan være vanskelig å lese av resultatene, og at hun ikke skjønner det helt.

I Oslo er det ifølge lærer 2 veldig ulikt fra skole til skole hvordan det arbeides med nasjonale prøver, og han har jobbet på to skoler på hver sin side av skalaen. Tidligere hadde han sin arbeidsplass på en skole på andre kanten av byen og der forberedte de seg «hardt». Prøveformen ble drillet med å bruke flere sett fra tidligere år, mens på nåværende skole hevder han det er lite forberedelser for elevene, og at de bruker prøveoppgavene fra Utdanningsdirektoratet som er noe mindre i omfang. Samtidig sier han at han har gjennomført tidligere prøve «for moro skyld» flere ganger, og han ser det går bedre andre gangen da elevene er kjent med formen. Han mener derfor at gode resultater ikke nødvendigvis viser fagkunnskap, men er mer enn konsekvens av elevenes ferdigheter med

designet. Lærer 2 er opptatt av resultatene på gruppenivå, og tror ikke at det er mulig å bruke de til individuelle tilpasninger.

Altså, målet er jo at du skal kunne gå inn og lese av enkeltresultater for enkeltelever, og så se hva den trenger å jobbe med. Det er liksom det offisielle målet, men jeg har aldri.... Dette er min ærlige mening, jeg har aldri brukt de prøvene på den måten, og jeg tror egentlig ikke at det er så mange andre lærere som gjør det heller.

Begge skolene har resultatmøter med ledelsen i etterkant av prøvene, enten på trinn eller i plenum, hvor man går igjennom resultater og ser hva det må jobbes mer med. Læreren i Oslo diskuterer også resultatene med elevene sine, noe både han og klassen synes er interessant. Det foregår altså i liten grad forberedelser til prøvene på disse skolene (selv om lærer 2 i egen regi øver litt ekstra), men begge skolene jobber med det i etterkant. Lærerne opplever at *arbeidet rundt nasjonale prøver* handler mindre om forberedelser enn tidligere og selve prøven blir vurdert som ganske god. Lærer 1 synes det kan være vanskelig å forstå resultatene, mens lærer 2 gir uttrykk for at han syns etterarbeidet er spennende, og at han liker godt å jobbe med det. Det som er interessant er at det kommer fram at den kvinnelige læreren er opptatt av elevenes mestringsfølelse og hvordan kartleggingen kan hjelpe enkeltelever, mens den mannlige læreren er mest opptatt av statistikken på gruppenivå.

7.5.3 «Jeg opplever at tanken bak det er å kartlegge eleven og å skulle bruke resultatet på å endre praksis i klasserommet. Men jeg opplever ikke at det nødvendigvis er ...er det som skjer...»

Sitatet over viser at læreren i Innlandet tenker at intensjonen er at prøvene skal være et verktøy til å bidra til å økt læring for eleven, men hun peker på en ukultur med medieoppslag rundt skolens resultater. Hun sier at det ikke nødvendigvis viser kvaliteten på skolene, og at rangeringen av skoler overskygger den egentlige intensjonen bak kartleggingen. Læreren i Oslo har motsatt innfallsvinkel, han mener at:

...Høyre og Clemet og disse hadde et poeng med at gjennom å kunne se hvilke skoler som gjør det bra, så kan man kanskje muligens lære noe av dem [...] Og så har det blitt vanligere for dem (politikerne) å argumentere med at du gjør det for å kunne se hvordan hver elev ... hva hver enkelt elev trenger å jobbe med.

Han lander etter hvert på at den offisielle begrunnelsen er at det skal være en kartlegging for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Ellers mener han at nasjonale prøver er viktige for å få noe konkret å vurdere etter slik at det ikke bare blir «synsing». Læreren i Oslo forteller også om en områdedirektør som tidligere «maste» fælt rundt nasjonale prøver, og han nevner igjen den forrige skolen han jobbet på der de arbeidet hardt for å få gode resultater.

Vi ser her at lærer 1 og lærer 2 ser flere grunner til *hvorfor vi gjennomfører prøvene*, men det ser ut til at de har litt ulike innfallsvinkler. Han gir uttrykk for at han ikke har noen motforestillinger til at skolene blir rangert og at det kan være bra, mens hun mener det tar fokuset bort fra funksjonen som kartleggingsverktøy. Lærer 2 derimot er opptatt at det er viktig at elevene blir skikkelig vurdert slik at det er direkte sammenlignbart 5.klassingen i resten av landet. Dermed ser det ut som om lærerne er delt i *hvorfor vi gjennomfører nasjonale prøver*: Læreren i Oslo mener at intensjonen er å kunne se hvem som gjør det best og ha et sammenligningsgrunnlag, mens læreren i Innlandet mener det er å bidra til økt læring hos elevene. Det er interessant å merke seg at begge to synes at det har vært en dreining bort fra det som egentlig var meningen; han mener at vekten på tilpasset opplæring har overskygget mulighetene som ligger i sammenligningen med andre skoler, mens hun mener at nasjonale prøver som kartleggingsverktøy blir litt «borte» i avisoppslag om hvor bra skolen gjør det på prøvene.

7.5.4 «Det kan være ting som funker bra som ikke nødvendigvis kommer fram på prøvene, og det kan være ting som ikke funker så bra, selv om prøvene er gode»

Læreren i Innlandet forteller at selv om det har blitt mindre press rundt resultatene på nasjonale prøver så opplever hun fortsatt at de «veier for tungt». I det legger hun at det kan oppfattes som at resultatene gjenspeiler undervisningen i klasserommet. Hun sier at tidligere ble man nærmest «kalt inn på teppet» hvis prøvene gikk dårlig, og synes det av og til kan være tungt å kjenne på det presset. Noe som irriterer henne, er at på skolen der hun jobber bytter elevene også kontaktlærer mellom 3. og 4.trinn med begrunnelsen at de ikke skal ha ny lærer det året det er nasjonale prøver. Hun mener det er et «rart» bytte siden kompetansemålene går fra 1.-4. og 5.-7.trinn, og derfor ville det faglig sett være mer naturlig med lærerbytte på 5.trinn for å sikre kontinuiteten i faget. Skolen handler om mer enn egenskaper som kan måles, og hun trekker fram medmenneskelighet og evne til inkludering. I

forhold til elevene opplever hun det som vanskelig at det kun er resultatene som er relevante, og hun gir eksempelet:

Og så vet jeg at dette lille urolige mennesket som egentlig ikke er ment å sitte rolig i to timer har sittet rolig i to timer. Har jobbet selv om alt i hodet egentlig vil være andre steder. Og så er ikke resultatet topp. Men det at den eleven har kommet seg gjennom er jo en seier i seg selv.

Selv om læreren i Oslo gir uttrykk for at han mener resultater er viktige synes han også vektleggingen kan bli for sterk. Han gir et eksempel fra den forrige skolen han jobbet der det ble lagt ned mye ressurser i nasjonale prøver og forteller at timer i andre fag ble nedprioritert i forberedelsesperioden. Det var ingen direkte ordre fra ledelsen, men det var vanlig å gjøre det inn mot prøver generelt. Han synes det var drøyt å fravike timerammen for blant annet praktisk-estetiske fag, noe også andre har rapportert om at skjer flere skoler. På vestkantskolen han jobber på nå har både lærere og ledelse et mer avslappet forhold til det, men tidligere har han opplevd at mange lærere har vært motstandere av de nasjonale prøvene på grunn av alt presset som følger med.

Funnene viser at lærerne opplever *kryssforventningene i spenningsfeltet mellom resultatorientering og faglig-profesjonelt ansvar* ulikt, noe som kan tilskrives de grunnleggende holdningene til nasjonale prøver. Lærer 1 mener det gir et for smalt grunnlag til å vurdere kvaliteten på undervisningen, og det er vanskelig for henne at andre egenskaper hos elevene, for eksempel medmenneskelighet, oppleves som mindre viktig i møte med resultatorienteringen i skolen. Lærer 2 er veldig positiv til resultatorientering og nasjonale prøver, men ser at det kan bli lagt for mye vekt på resultater. Lærerne reagerer begge på at påvirker det faglige innholdet i skolen i form av omorganiseringer som at tiden for kontaktlærerbytte ikke harmonerer med kompetansemålene, og at det blir «tatt» timer fra andre fag under forberedelser til nasjonale prøver.

Kapittel 8: Drøfting

Jeg har hittil belyst forskningsspørsmålene mine ved analyser av resultatene på spørreundersøkelsen og intervjuene jeg har gjennomført, og jeg har vist til tidligere nasjonal og internasjonal forskning som er relevant for min problemstilling *Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?* I tillegg har jeg redegjort for historikk og innholdet i nasjonale prøver på 5.trinn, og teori i forhold til lek og hva som ligger i begrepet lærerens profesjonalitet. Disse delene vil jeg nå videre drøfte opp mot resultatene av forskningsprosjektet mitt, og jeg har valgt å bruke forskningsspørsmålene mine som ramme for denne delen, men jeg vil dele opp forskningsspørsmål to og endre på rekkefølgen de er presentert i tidligere:

1. *Hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet i skolen?*
2. *Hvordan påvirker nasjonale prøver strukturen i skolen?*
3. *For hvem har vi nasjonale prøver?*

Denne avgrensningen kan virke noe kunstig da forskningsspørsmålene ikke kan løsrives fra hverandre, men jeg mener det er viktig for å skape struktur og oversikt i diskusjonen. Derfor vil også delkapitlenes temaer være noe overlappende.

8.1 Hvordan påvirker nasjonale prøver innholdet i skolen?

8.1.1 Læreplaner

Nasjonale prøver kom som kjent inn i norsk skole etter det berømte «PISA-sjokket» rundt årtusenskiftet, og var en direkte konsekvens av at politikerne ikke var fornøyd med resultatene fra Pisa-undersøkelsen i 2000 (Sjøberg, 2014b). Søgner-utvalget ble oppnevnt for å løse dette, og det førte til utredningen *Førsteklasses fra første klasse* som foreslo et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som nasjonale prøver var en del av, og dette ble det gjort et politisk vedtak på (St.meld. 10 2003-2004, 2004). Dette medførte endringer i skolen, blant annet kom det en ny læreplan, *Kunnskapsløftet (LK06)* der det var en signifikant språkendring sammenlignet med forrige læreplan, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*:

Målene og momentene i L97 ble erstattet av *kompetansemål*, noe som indikerer en retningsendring innen norsk skole.

«*Hit et steg og dit et steg*» fra OsloMet har undersøkt hvilke endringer som har skjedd med undervisningen på 1.trinn de siste 20 årene, og funn viser at nesten halvparten av lærerne bruker mye tid på bokstaver de første tre månedene (Bjørnstad et al., 2022). I perspektiv av at det i L97 først i 2.klasse var et mål at elevene «...gradvis skal erobre lese-og skrivekunsten» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.118), ser det ut til å ha skjedd endringer i begynneropplæringen. Dette er i samsvar med det som kommer fram i resultatene fra påstanden *Jeg mener nasjonale prøver ikke påvirker læringsarbeidet på 1.-4.trinn* hvor det er et lite flertall som er uenige i det, og variabelen med høyest prosent som er uenig er lærere i Innlandet (44.1%). Det kommer også fram av rapporten til Bjørnstad m.fl. at et flertall av lærerne mener at de obligatoriske kartleggingsprøvene i første klasse fører til at innholdet i basisfagene matematikk og norsk blir påvirket (Bjørnstad et al., 2022).

Delrapporten fra OsloMet viste også at det finnes to «lærertyper» blant førsteklasselærerne der den ene typen er legger vekt på lek, mens den andre typen er faglig orientert. Funnene viste at alle lærerne brukte mye lek i begynnelsen av skoleåret, men den lekorienterte lærertypen fortsatte i stor grad å bruke lek som metode resten av skoleåret (Bjørnstad et al., 2022). Da lærerne i spørreundersøkelsen min fikk servert påstandene *Jeg mener at nasjonale prøver har ført til at det har blitt for mye teori på 1.-4.trinn* og *Jeg mener at nasjonale prøver har ført til at det har blitt lite lek på 1.-4.trinn* viste resultatene at gjennomsnittet av utvalget svarte at de var nøytrale til litt enige i disse påstandene. Resultatene av spørreundersøkelsen kan derfor sies å vise samme tendens som funnene i delrapporten fra OsloMet.

8.1.2 Lek

Læreren jeg intervjuet i Innlandet var tydelig på at hun mente at lekens plass i skolen er for liten, og sammenlignet med egne erfaringer som en av det første kullet som begynte på skolen som seksåringer. Da hun var skolestarter besto skolen av masse lek, mens hun nå opplever at det ikke er tid fordi det er så mange krav som skal oppfylles på kort tid. Hun peker på at det er mye læring i lek, noe som er i tråd med Lillemyr som hevder at læringen i lek handler om språk, kommunikasjon og samhandling – viktige ferdigheter i livet. Lek

virker også som en drivkraft for motivasjon og læringslyst for de unge (Lillemyr, 2021, s.66).

Men kan man virkelig leke seg til all kunnskap? Mange vil nok ta til orde for at elevene må lære at livet ikke alltid er en «dans på roser», og at det noen ganger er nødvendig å «pugge» engelske sterke verb eller matematiske algoritmer. I *Prinsipper for skolens praksis* står det «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og i media hører man noen ganger at det ikke blir stilt krav til dagens barn og unge, samt hvilke konsekvenser det kan føre til. Denne debatten framstår ofte som polarisert hvor det er et enten-eller, der det handler om «puggeskole» eller «lekeskole», men det er kanskje ikke slik det nødvendigvis bør være dersom vi ønsker å skape et godt læringsmiljø for elevene? Myran peker på at de nye, unge elevene har en forventning om å lære da de begynner på skolen, og det ikke er mer frilek som gjør at skolen blir bedre. Dette betyr ikke at hun er imot lek i begynneropplæringen, men hun forsøker å sette søkelys på at det ikke nødvendigvis handler om enten lek eller undervisning, og at lek i skolen gjerne er en undervisningsmetode (Myran, 2018). Det er i tråd med Utdanningsdirektoratet som påpeker at «trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring er deler av en sammenhengende helhet for de yngste» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

8.1.3 Eleven

I den overordnede delen av læreplanen står det «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn» og at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Spørsmålet er om dette stemmer, er det alltid hensynet til *elevens beste* som ligger til grunn for innholdet i norsk skole?

Nasjonale prøver er en del av innholdet i skolen, og spørreundersøkelsen min inneholdt påstanden *jeg mener at nasjonale prøver er til elevens beste* hvor lærerne som kjent skulle angi hvor enige eller uenige de er i det. Det viste seg at over halvparten av utvalget er uenige i dette, og svarene var jevnt fordelt over uenighetsskalaen. Kvinnene er signifikant mer uenige i påstanden enn mennene, og lærerne i Innlandet var betraktlig mer uenige enn lærerne i Oslo. Denne fordelingen illustreres av de to lærerne som ble intervjuet, der vi altså har en kvinnelig lærer i Innlandet og en mannlig lærer i Oslo. Han mener at alle elevene bør kunne delta på nasjonale prøver, og at det ikke er noen som blir «traumatisert» av det, mens hun er

opptatt av hvordan det påvirker de elevene som er faglig svake. Selv om hun understreker at hun synes det er gode prøver for de fleste elever er hun redd for at det kan virke demotiverende for disse elevene fordi nivået rett og slett er for høyt. Det står i motsetning til resultater Sun m.fl. (2016) fant i tidligere forskning, der funnene tilsier at veiledning i forbindelse med slike standardiserte prøver kan motivere elevene til å gjøre en bedre innsats faglig, og det gjaldt først og fremst elevene som hadde svake resultater. Om de nasjonale prøvene virker motiverende eller demotiverende vil med stor sannsynlighet avhenge av elevens tidligere erfaringer og mestringsopplevelser siden «uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

8.1.4 Lærere

Jeg viste tidligere til at lærerne i spørreundersøkelsen min mente at læringsarbeidet på 1.-4.trinn i en viss grad påvirkes av de nasjonale prøvene, og det er i tråd med funn Bjørnstad m.fl. har gjort i arbeidet med evalueringen av seksårsreformen. Der kommer det også fram at mange lærere opplever at de havner i ett krysspess mellom forventninger utenfra og sitt eget pedagogiske skjønn (Bjørnstad et al., 2022). Dette spenningsforholdet mellom resultatorientering og faglig-profesjonelt skjønn foreligger det en del forskning på, blant annet har forskningsprosjektet PraDa⁵ i regi av Mausethagen m.fl. funn som viser at lærerne opplever en ansvarliggjøring, accountability, i forhold til resultater på nasjonale prøver som er resultatorientert på samme tid som læreren har et faglig-profesjonelt ansvar. Det vil si at lærere opplever at de blir holdt ansvarlige for resultatene på for eksempel nasjonale prøver, og det er i potensiell konflikt med verdier og kunnskap som er en del av lærerens profesjonalitet (Mausethagen et al., 2018).

Hvorvidt bruken av nasjonale prøver blir oppfattet som en trussel mot autonomien eller et godt kartleggingsverktøy handler ifølge Seland m.fl. om hvordan prøvene blir brukt i skolen (Seland et al., 2015, s.47), og i forskningsprosjektet *Accountable for what and to whom?* finner Mausethagen at unge lærere i mindre grad enn eldre mener at autonomien står på spill, og hun konkluderer med at lærerne selv redefinerer innholdet i profesjonalitetsbegrepet i takt med tidens krav (Mausethagen, 2013).

⁵ Practices of Data Use in Municipalities and Schools, 2014-2018

Lærer 1, den kvinnelige læreren i Innlandet, setter ord på denne konflikten mellom resultatorientering og faglig-profesjonelt ansvar når hun uttrykker frustrasjon over at det kun er resultater som er relevante, og peker på at egenskaper som for eksempel medmenneskelighet og evne til inkludering er viktige. Resultatene på nasjonale prøver foreligger også uten kontekst, hun forteller om elever som har svake resultater, men som allikevel har opplevd mestring utelukkende ved å gjennomføre prøvene. Dette opplever hun at ikke blir anerkjent.

Denne potensielle konflikten kan også gjelde kjernen i lærerprofesjonens etiske plattform som påpeker at lærerens lojalitet ligger hos det beste for elevene (Utdanningsforbundet, u.å.), samtidig som læreren kan oppleve at autonomien kan bli begrenset i møtet med ytre krav om gode resultater. Disse ytre kravene kan komme til uttrykk i teaching for the test som lærer 2 forteller at var utstrakt på den forrige skolen han jobbet på der det var utstrakt øving til de nasjonale prøvene, gjerne med flere gamle prøvesett. Ballard & Bates gjorde en undersøkelse i USA blant en gruppe elever, lærere og foreldre der det kom fram at skolen drev med den slags forarbeid til standardiserte tester med mål om å få bedre resultater. Den samme undersøkelsen viste også at bare halvparten av elevene og lærerne mente at det var det var samsvar mellom ordinær undervisning og innholdet i testene (Ballard & Bates, 2008).

8.2 Hvordan påvirker nasjonale prøver strukturen i skolen?

Hittil har jeg diskutert den ene delen av forskningsspørsmålet *hvordan påvirker de nasjonale prøvene innholdet i skolen*, og nå er turen kommet til den andre delen; *hvordan påvirker nasjonale prøver strukturen i skolen*? Dette er en kort del av drøftingen der jeg vil begynne med å se på hva slags innvirkningen selve prøvene kan ha på strukturen i skolen i forhold til bruk av ressurser og organisering. Noen av disse aspektene ble også belyst i i forrige delkapittel, og man kan argumentere at det handler også om innhold, men som jeg nevnte innledningsvis har jeg valgt denne delingen for å skape en tydelig struktur i drøftingen.

8.2.1. Nasjonale prøver

Det er ingen tvil om at nasjonale prøver har medført endringer i den norske skolestrukturen med tanke på at det er obligatoriske kartlegginger de aller fleste skoleelever skal gjennomføre i løpet av høsten på 5., 8. og 9.trinn. Prøvene i seg selv er et element som ikke var der tidligere, samtidig som det har fulgt med både for- og etterarbeid. Lærerne som deltok i spørreundersøkelsen min skulle ta stilling til om de mente at *tiden de brukte på nasjonale prøver; dvs forarbeid, selve prøven og etterarbeid er god bruk av ressurser* og svare på om skolen deres *jobbet målrettet med forarbeid*. De fleste lærerne var nøytrale til påstandene, men snittet viste at de var litt uenige i at det var god bruk av ressurser, og tilsvarende var de litt enige i at det foregikk målrettet arbeid.

Jeg nevnte tidligere at funn fra Ballard & Bates viser at det foregår *teaching to the test* i klasserom for å gjøre elevene kjent med prøvedesignet slik at resultatene blir bedre (Ballard & Bates, 2008). Dette er i samsvar med anbefalinger fra Utdanningsdirektoratet som legger ut eksempeloppgaver slik at designet kan gjøres kjent i forkant av gjennomføringen (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Sett i perspektiv at det er vanlig ellers i livet å ha mulighet til å forberede seg til prøver er det lite å si på det, men det handler om motivet; handler det om at elevene skal få muligheten til å vise hva de kan eller handler det om at skolen skal få best mulig resultat? Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel, *for hvem har vi nasjonale prøver*, men språklig sett er det her interessant å reflektere noe rundt begrepsbruken. Nasjonale prøver blir nevnt som både prøver og kartleggingsprøver, men kartleggingsprøver blir som regel gjennomført for å finne elever som trenger ekstra hjelp

(Udanningsdirektoratet, 2023) og vil av den grunn være såpass enkle at de ikke gir noe særlig informasjon om de sterkeste elevene. Dessuten er det er så vidt meg bekjent ikke vanlig å øve på kartleggingsprøver da det kan gi et feilaktig bilde av elevens faglige nivå. Ordinære prøver sier også noe om elevens faglige nivå, men en kartleggingsprøve søker i større grad å finne ut hva eleven ikke kan, mens en vanlig prøve måler hva eleven kan.

Lærerne i spørreundersøkelsen fortalte om store forskjeller når det gjelder forarbeid til prøver. Lærer 1 fortalte at de i liten grad jobber forbereder seg med å jobbe med oppgavene, men at de bruker andre tekster de diskuterer og leker med⁶, mens lærer 2 forteller om store forskjeller mellom skolene i Oslo. Funn fra Gunnulfsen bekrefter dette, og viser at skolelederen er viktig i forbindelse med dette arbeidet (Gunnulfsen, 2018). Den forrige skolen han arbeidet på ble det brukt store ressurser for å få best mulig resultat, og at andre fag, blant annet kunst og håndverk, ble prioritert bort i forberedelsesprosessen. Lærer 1 på sin side forteller at strukturen på organiseringen rundt bytte av lærer har blitt endret som en direkte følge av nasjonale prøver. Klassene får ny kontaktlærer på 4.trinn i stedet for 5.trinn som er naturlig i forhold til kompetansemålene med begrunnelsen at elevene ikke skal være «uroelige» når det er tid for prøvene.

Begge lærerne opplever at «skuldrene er lave» der de jobber nå, og læreren i Oslo tilskriver det til skolens beliggenhet på Oslo vest der mange elever er sterke faglige og resultatene stort sett er gode. Selv liker han godt å jobbe med prøvene, og det hender at han gjennomfører noen gamle med klassen «for moro skyld». Da ser han tydelig at resultatene påvirkes av hvor godt elevene kjenner prøvedesignet, og mener derfor at resultatene ikke nødvendigvis gjenspeiler elevenes faglige kompetanse. Hvis vi legger det til grunn viser det at skolene som i utstrakt bruk benytter seg av gamle prøver til «drilling» driver med *teaching for the test* hvor resultatet er overordnet elevens læring.

8.2.2 Resultatmøtet

Spørreundersøkelsen min viste at majoriteten av lærerne har svart at de er litt enige i at deres skole *jobber målrettet med etterarbeid (for den enkelte elev) etter gjennomføring av nasjonale prøver*, og Mausethagen m.fl. fant i PraDa-prosjektet at det har vokst fram en rutine med resultatmøter når resultatene foreligger. Det varierer om møtene foregår i plenum med hele lærerkollegiet eller er på trinn, og det er også møter mellom skoleleder og skoleeier

⁶ Merk at hun her refererer til prøvene i lesing.

(Mausethagen et al., 2018). I intervjuene kom det fram begge lærerne er vant til denne rutinen i etterkant av prøvene, og Utdanningsdirektoratet oppfordrer til at skoleeier tar dette initiativet både på skole- og kommunalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022d).

Seland m.fl. (2018) fant at skoleeierne mener at møtevirksomheten er opp til rektorene, mens rektorene mener at det er opp til lærerne. På bakgrunn av det ser det derfor ut til at det ikke foreligger sterke føringer for en slik praksis, og Gunnulfsen har funn om at det kan være store praksisforskjeller på skoler i samme kommune. Den samme forskningen sier også at lærernes praksis og holdninger har sammenheng med hvordan dette arbeidet blir tilrettelagt av skoleledelse (Gunnulfsen, 2018).

8.3. For hvem har vi nasjonale prøver?

I denne siste delen vil jeg drøfte forskningsspørsmålet *for hvem har vi nasjonale prøver*, og det er et spørsmål jeg har stilt meg selv i mange år. Utdanningsdirektoratet skriver som tidligere nevnt at «formålet med nasjonale prøver er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for underveisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette kan tolkes som et todelt mål der elevene skal kartlegges samtidig som resultatene skal bidra til skoleutvikling, og det ene utelukker ikke nødvendigvis det andre. Men spørsmålet er hvordan lærerne oppfatter det? Jeg vil videre diskutere om vi har prøvene for elevene, lærerne eller skoleeiere og politikere.

8.3.1 Elevene

Skolen er en læringsarena, og elevene er på skolen for å skaffe seg kunnskap og verdier som gjør at de kan utvikle seg til å bli et *gangs menneske*, altså et samfunnsnyttig menneske som kan leve et best mulig liv. Samtidig står det i overordnet del av læreplanen at «elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og jeg anser formuleringen som relevant for forskningsspørsmålet *for hvem har vi nasjonale prøver*? Drøftingen rundt forskningsspørsmålet *hvordan påvirker nasjonale prøver*

innholdet og strukturen i skolen viser at det forekommer tilrettelegginger innen både innhold og struktur i forbindelse med de nasjonale prøvene, og dette bør da være for elevens læring og utvikling med tanke på at det grunnleggende hensynet er elevens beste.

I spørreundersøkelsen min inneholdt derfor påstanden *nasjonale prøver er en viktig del av elevens læringsarbeid*, men det viste seg at godt over halvparten var uenige i dette, og kvinner var signifikant mer uenige enn hele utvalget mens menn i snitt stilte seg nøytrale til påstanden. Funn fra Seland m.fl. viste også at kun en fjerdedel av lærerne mente forberedelsene er en del av læringsarbeidet (Seland et al., 2015). En av årsakene til det kan være at prøvene oppleves som en «happening» løsrevet fra undervisningen ellers, og det er min antagelse at det kan gjelde spesielt på skoler der bruker mye tid på forberedelser som i eksempelet som læreren i Oslo fortalte om. I forskningen til Ballard & Bates fra USA kommer det også fram at de standardiserte testene burde vært mer integrert i ordinær undervisning (Ballard & Bates, 2008).

Læreren i Innlandet tenker at vi har nasjonale prøver for elevene fordi det er et verktøy som kan bidra til økt læring, og på nettsidene til Utdanningsdirektoratet finnes det ressurser som gir tips til hvordan man kan følge opp resultatene (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Selv om hun ser nasjonale prøver som et verktøy får hun få overraskelser om elevenes faglige nivå, noe som vi finner igjen i annen forskning, blant annet i studien fra Sun m.fl. der de undersøker tidligere forskning. Funnene viste at lærerne helst brukte egne kartlegginger der elevene umiddelbart kunne veiledes i stedet for store kartlegginger med mye innhold (Sun et al., 2016). Dette blir bekreftet i Kelly & Downeys studie fra Storbritannia der også mer enn halvparten av lærerne mener at egne kartlegginger er mest nyttige (Kelly & Downey, 2011).

Tilpasset opplæring er den offisielle begrunnelsen for nasjonale prøver ifølge læreren i Oslo, og med det mener han at de viser hva hver enkelt elev trenger å jobbe med. Selv har han aldri gjort det, og han tror ikke at det er mange som egentlig gjør det. Derimot synes han at det er viktig for elevene at de får en konkret vurdering av sitt faglige nivå slik at det ikke bare blir det han kalles «synsing» gjennom hele barneskolen. Funn i en amerikansk undersøkelse av Stephens har sammenfallende resultat, der lærerne som deltok i undersøkelsen hans mente at det var viktig at elevene fikk standardiserte resultater, selv om de opplevde at det var liten nytteverdi i de samme testene (Stephens, 2010).

8.3.2 Lærerne

Mange lærere opplever nasjonale prøver som et godt verktøy for kartlegging som gir viktig informasjon om nivå (Mausethagen, 2013), og selv om læreren i Innlandet ikke finner så mange overraskelser i resultatene synes de at innholdet i prøvene er gode. Funn fra Seland m.fl. bekrefter at de fleste ser et godt arbeidsredskap i prøvene, samtidig som enkelte påpeker at det ikke gir ny kunnskap (Seland et al., 2015). Spørreundersøkelsen min inneholdt påstandene *nasjonale prøver gir meg god og relevant informasjon om mine elevers faglige nivå* og *nasjonale prøver gir meg ny kunnskap om mine elevers faglige nivå*, og resultatene viser at lærerne jevnt over er mer enige i at informasjonen er god og relevant enn at kunnskapen er ny. Det er heller ingen som er helt uenig i at informasjonen er god og relevant. Dette kan tyde på at de fleste ser prøvene som et godt supplement til egne kartlegginger, og Utdanningsdirektoratet sier at resultatene er pålitelige, men ikke «uttømmende», og må ses i sammenheng med annen kartlegging (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Selv om det foreligger veiledningsmateriale i etterkant av prøvene synes læreren i Innlandet det kan være vanskelig å forstå resultatene fullt ut. Funn gjort av Sun m.fl. viser at lærere ikke klarer å utnytte potensialet som ligger i store nasjonale tester fordi de ikke mestrer analysen og tolkningen av resultatene (Sun et al., 2016). Liknende funn gjorde også Hatch når han undersøkte endringene i det norske utdanningssystemet i lys av endringene på begynnelsen av 2000-tallet. Han mente at man manglet ekspertise utvikling av slike prøver fordi det var relativt nytt i norsk sammenheng, og dermed var det liten erfaring blant lærere og skoleledere i tolkning av resultatene (Hatch, 2013). Ettersom denne studien ikke er dagsfersk kan man formode at det har foregått en utvikling og på begge områder, blant annet i forbindelse med nye læreplaner og selve prøvedesignet. Til tross for det gir allikevel læreren i Innlandet uttrykk for at det er krevende å tolke resultatene.

En av påstandene lærerne skulle ta stilling til var om de opplevde at *gjennomføringen av nasjonale prøver var motiverende* i arbeidet som lærer, og sammenlignet med resten av spørreundersøkelsen var det få (16.2%) som stilte seg nøytrale til utsagnet. Nesten halvparten var helt uenige eller uenige i at de fant motivasjon i gjennomføringen, og spesielt kvinnene ble lite motivert der over en fjerdedel var helt uenige i utsagnet. Hva som er bakgrunnen for dette utfallet kommer ikke direkte fram i undersøkelsene mine, men sett i sammenheng med resultatene på *Jeg opplever nasjonale prøver som kontrollerende i mitt arbeid som lærer* kan oppfatningen av å bli kontrollert være en faktor. Nesten halvparten av deltakerne i

spørreundersøkelsen er en grad av enig i denne påstanden, og forskning viser at mange lærer mener de blir bedømt bare på grunnlag av de standardiserte testene (Ballard & Bates, 2008),

Læreren i Oslo har tidligere opplevd at mange lærere kjenner på et press, og at de av den grunn sterke motstandere av prøvene. Ifølge læreren i Innlandet kunne man tidligere bli «kalt inn på teppet» dersom resultatene ikke var gode, og hun synes det er tungt å kjenne på det presset. Det oppfattes som om resultatene gjenspeiler undervisningen, noe hun mener er et for smalt grunnlag å gjøre en vurdering på. Begge mener resultatene blir tillagt for mye vekt til tross for at læreren i Oslo mener at de er gode og viktige. Camhujisen & Parcerisa sammenlignet chilenske og norske læreres meninger om standardiserte tester, og funnene bekrefter det som kommer fram i intervjuene; de oppfatter det som om «andre» mener at gode resultater er det samme som god undervisning og motsatt. Både chilenske og norske lærere sier at de får «ris eller ros» på bakgrunn av resultatene. Ballard & Bates fant også oppfatninger om at standardisert tester blir tillagt for mye vekt (Ballard & Bates, 2008).

Tidligere har jeg vært inne på begrepet *ansvarliggjøring* som har kommet inn i skolen de siste 20 årene, og det kan være en av årsakene til at mange opplever at resultater fra standardiserte tester som nasjonale prøver vektet for sterkt. Ansvarliggjøring betyr ikke det samme som å *ta ansvar*, og forskjellen kan forklares ved at læreren *tar ansvar* for elevene sine, mens han eller hun blir *holdt ansvarlig* av andre, for eksempel skoleeier. Selv om lærerne i Norge blir ansvarliggjort, så peker Hatch på at det ikke er noen såkalte «high-stakes» konsekvenser i den forbindelse (Hatch, 2013). Det er ingen ledere som får høyere lønn eller sparken på bakgrunn av resultatene, og det er heller ingen skoler som blir lagt ned – noe som er tilfelle i Chile med sitt sterkt markedsdrevne skolesystem (Camphuijsen & Parcerisa, 2022).

8.3.3 Skolemyndigheter

På slutten av forrige århundre ble det endringer i offentlig sektor, også kjent som *New Public Management*, som medførte at det offentlige driftes etter modell fra næringslivet der målet er å få mest mulig ut av minst mulig penger. Utdanning blir her regnet som en produksjonsfaktor. New Public Management har sitt utspring i nyliberalismen der statens oppgave er å være en kontrollinstans som krever bevis for produktiviteten, og dermed blir det lagt vekt på tallfestet materiale, herunder nasjonale prøver (Karlsen, 2014).

Studien fra Kelly & Downey viser lærere og skoleledere mener at standardiserte tester blir gjennomført for å rangere skoler (Kelly & Downey, 2011) noe læreren i Oslo mener er den egentlige årsaken til innføringen av nasjonale prøver. Han synes det er et poeng å rangere skolene med det formål at andre skoler kan lære av de som gjør det bra, og han ser ikke publiseringer i media som noe problem. Det viser seg at det er i overensstemmelse med lærerne i Chile som ikke ser offentligjøring og konkurransekultur som noe problem (Camphuijsen & Parcerisa, 2022). På dette grunnlaget kan det se ut som politiske holdninger kan ha sammenheng med hvordan man ser på konkurranse innen utdanning. Som tidligere nevnt har Chile en markedsstyrt skolepolitikk, og det kom fram i intervjuet med læreren i Oslo at han er tilhenger av kunnskapssynet til det politiske partiet Høyre som med Kristin Clemet var pådriver for for de New Public Management drevne skolereformene på tidlig 2000-tall.

Læreren i Innlandet derimot er av motsatt oppfatning og synes at medieoppslag og rangeringer er en «ukultur», og at det tar oppmerksomheten bort formålet om økt læring for elevene. Utvalget av lærere som deltok i spørreundersøkelsen min var også veldig klare på at de opplevde *nasjonale prøver først og fremst som et verktøy for kontroll og rangering av skoler*, 65% var enige i denne påstanden. I likhet med den kvinnelige læreren i Innlandet er kvinnene fra spørreundersøkelsen mer enig i påstanden enn hele utvalget, og signifikant mer enige enn menn som på sin side var mer uenige enn utvalget. Selv om grunnlaget for å si noe om tendenser er for lite er det interessant at det her er samsvar mellom den kvantitative og den kvalitative forskningen i forbindelse med dette forskningsprosjektet.

8.3 Konklusjon

I kjølvannet av drøftingen av forskningsspørsmålene skal jeg nå prøve å komme fram til en konklusjon på problemstillingen: *Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver?* Lærere er ingen homogen gruppe der alle har like meninger, opplevelser og holdninger, men ut ifra egen og andres forskning, samt teorier og faktaopplysninger, vil jeg videre forsøke å peke på tendenser som springer ut av dette masterprosjektet.

Nasjonale prøver påvirker innholdet i skolen på flere måter, og jeg viser at det blant annet kommer til uttrykk gjennom språkendringer i læreplanverkene. Nå må det påpekes at det er en forenkling siden det ikke er selve prøvene som har ført til denne endringen, men at både prøvene og endringene i læreplanverket er uttrykk for utviklingen innen skolepolitikk som har foregått siden «PISA-sjokket» for over 20 år siden.

Både min og andres forskning viser at innholdet i småskolen har endret seg som følge av obligatoriske kartleggingsprøver (Bjørnestad et al., 2022), og med bakgrunn i denne forskningen kan man hevde at denne faglige orienteringen har forskjøvet leken som metode. Dette bekreftes av læren fra Innlandet som mener at det er så mange krav som skal oppfylles i skolen i dag at det simpelthen ikke er tid til lek. Men hva er så lek? Er lek det samme som frilek eller er lek en metode som kan benyttes i undervisningen? Diskusjonen i dette delkapittelet viser at lek og undervisning ikke står i motsetning til hverandre, og at det burde være god plass til begge deler i en god skole som skal ruste elevene til livet.

Forskningen min viser at lærerne ikke mener at nasjonale prøver er til elevens beste, og det framgår av resultatene at det er spesielt kvinner og lærere fra Innlandet som mener dette. Hva som er årsakene til det har jeg ingen data på, bortsett fra at læreren i Innlandet uttrykker bekymring for at elevene blir utsatt for altfor mye faglig press i ung alder.

Sett fra et lærerperspektiv handler det ikke bare om det faglige innholdet i skolen, men også om lærerens profesjonalitet. Det er delte meninger om i hvilken grad resultatorienteringen er en utfordring for profesjonaliteten og autonomien, og noe av forskningen viser at det ikke behøver å være et spenningsforhold mellom resultatorientering og et faglig-profesjonelt ansvar (Mausethagen et al., 2018). Jeg vil hevde at det avhenger av hva man som lærer opplever at er viktig, vi ser at læreren i Oslo mener at nasjonale prøver er viktig, mens læreren i Innlandet mener at personlige egenskaper er viktigere enn resultatskårer. Kort sagt

ser det altså ut til at endringene i skolepolitikken, her representert med nasjonale prøver, har ført med seg en språkendring i læreplaner selv om man her kan spørre seg om det var høna eller egget som kom først. Det vi kan slå fast er at skolespråket har endret seg, det har blant annet har det blitt vanlig å bruke begreper fra økonomien slik som læringsutbytte, brukere og kvalitetssikring. En annen konsekvens er at det tyder på at leken i noen grad har blitt skjøvet ut av skolen til fordel for fag, og at lærerens profesjonalitet kan komme i konflikt med resultatorienteringen i forhold de verdier som ligger i lærerprofesjonen.

Det kommer klart fram av tidligere og egen forskning at den økte resultatorienteringen i norsk skole de siste 20 årene i *noen grad påvirker strukturen i skolen*. Spørreundersøkelsen min viser at lærerne i snitt var litt enig i at det i skolene foregår målrettet for- og etterarbeid, noe som bekreftes av blant andre Mausestaden m.fl. og Seeland m.fl. (Mausestaden et al., 2018), (Seeland et al., 2015). Lærerne som ble intervjuet forteller om tilfeller der praktisk-estetiske fag blir bortprioritert i forberedelsesfasen til nasjonale prøver, og at tidspunktet for bytte av kontaktlærer i barneskolen er begrunnet i gjennomføringen av prøvene. På enkelte skoler foregår det utstrakt øving til prøvene, *teaching to the test*, og i forskningen til Ballard & Bates blir det også bekreftet at det ikke er noe norsk fenomen (Ballard & Bates, 2008).

Vi ser altså at det forekommer strukturelle og organisatoriske endringer som en direkte følge av de nasjonale prøvene, blant annet er det vanlig på mange skoler å ha resultatmøter i etterkant av prøvene med det formål å finne ut hvordan man kan bidra til økt læring på klasse- og individnivå. Etter gjennomførte kartlegginger er det både forventet og vanlig å bruke resultatene til å identifisere utfordringer og gjennomføre tiltak, men slike resultatmøter med lærere, skoleledere og skoleeier er en direkte konsekvens av de nasjonale prøvene.

Det er lite i livet som er svart-hvitt og det samme gjelder for spørsmålet *for hvem har vi nasjonale prøver?* Lærerne, spesielt kvinnene, er uenige i at nasjonale prøver er en viktig del av elevens læringsarbeid, og mange opplever at prøvene kommer litt «på siden» av den ordinære undervisningen. Noen mener, blant annet læreren i Oslo, at det er viktig for elevene at de får en ekstern vurdering, og mange mener at standardiserte prøver er et godt verktøy for tilpasset opplæring selv om det kan være vanskelig å forstå resultatene skikkelig.

Lærerne opplever ikke de nasjonale prøvene som motiverende i jobben, noe som spesielt gjelder kvinnene, og mange oppfatter det som en kontroll av dem som lærere. Innen andres og egen forskning ser det ut til å være en relativ bred enighet om at det kjennes urettferdig at prøveresultatene kan framstå som en gjenspeiling av det som skjer i klasserommet, og at de

vektlegges for sterkt. Det kan i likhet med medieoppslag virke belastende, og mange mener at formålet med prøvene er å rangere skolene og derfor er til for at skolemyndigheter skal kunne kontrollere skolene.

Konklusjonen er dermed at lærerne mener at de nasjonale prøvene verken er til elevens beste eller en viktig del av læringarbeidet deres, og noe forskning viser at det også oppleves som noe utenfor den ordinære undervisningen. Lærere synes på den ene siden at nasjonale prøver, i tillegg til egne kartlegginger, er et godt verktøy for tilpasset opplæring noe som er til fordel for elevene. Andre er opptatt av kunnskap om klassens faglige nivå. På den andre siden opplever mange at de blir vurdert som yrkesutøvere på grunnlag av prøvene, noe de mener er et for tynt grunnlag siden utdanning handler om så mye mer enn det enn resultatene som kan tallfestes. Konkurransedimensjonen som ligger i offentliggjøring og rangering i media gjør at det kan framstå som om prøvene i hovedsak er for skolemyndigheter slik at de kan gjøre en bedømming om skolens kvalitet på grunnlag av resultatene. Jeg vil derfor konkludere med at prøvene er til for både elever, lærere og skolemyndigheter, men at det er avhengig av hvilke aspekter som blir kommunisert som de viktigste.

Kap 9. Avslutning

Svaret på problemsstillingen *Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?* er derfor at skolens innhold og struktur har endret seg ved at det blir stilt høyere faglige krav til de yngste elevene, noe flere mener at har gått på bekostning av leken som metode. Selve gjennomføringen av prøvene fører med seg «ekstraarbeid» hvis det er sedvane at det blir lagt en del ressurser og omorganiseringer i forberedelser, og nye møtearenaer, blant annet resultatmøter, har kommet til. Nasjonale prøver er til for elever og lærere i den forstand at karteleggingsverktøyet kan bidra til bedre tilpasset opplæring, noe som er gunstig for begge parter, samtidig som lærere oppfatter at det er et middel for skolemyndigheter til å kontrollere lærernes og skolens arbeid. Denne kontrollfunksjonen gjør at mange lærere kan oppleve at de møter på dilemmaer i møtet mellom profesjonsetisk praksis og resultatstyring.

I egenskap av å være forskning på masternivå er det naturligvis svakheter i dette forskningsprosjektet, og jeg tenker da først og fremst på størrelsen av utvalget. Jeg har i analysen og drøftingen forsøkt å se om det er noen tendenser å finne i datamaterialet, men selv om jeg er fornøyd med over 100 svar på spørreundersøkelsen er det fortsatt ikke et veldig stort utvalg, dermed blir det for lite grunnlag til å hevde at det er noen overføringsverdi i forskningsresultatene mine. Det samme er gjelder for intervjuene – jeg kunne med fordel ha intervjuet flere personer for å få mer data å analysere, men det ville blitt for tidkrevende for forskning på masternivå.

Hvis man skulle ha gjort en grundigere studie rundt problemstillingen *Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?* tenker jeg at det aller viktigste er å skaffe et større utvalg til den kvantitative undersøkelsen. Dernest mener jeg at det ville vært en fordel å ha oppfølgingsspørsmål til påstandene, for eksempel alternativer for hva slags målrettet forarbeid skolen har til nasjonale prøver eller hvorfor lærerne ikke blir eller blir motivert av nasjonale prøver. Det ville ha ført til en annen dybde i forskningen. Hvis man også gjennomførte flere intervjuer, ville man også ha fått en annen bredde i datamaterialet. Det kunne også vært interessant å se grundigere på flere bakgrunnsvariabler for å se om holdninger og meninger har en tydelig sammenheng med blant annet kjønn, geografi og alder. Uansett hadde det vært spennende med mer forskning der *lærernes stemme* blir hørt.

Litteraturliste

- Ballard, K., & Bates, A. (2008). Making a Connection between Student Achievement, Teacher Accountability, and Quality Classroom Instruction. *The Qualitative REport*, 13(4), 560–580. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1574>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk*.
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42–54. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Hølland, S. (2022). *Hit eit steg og dit eit steg—Sakte men sikkert framover?* (Delrapport 1; OsloMet skriftserie nr.7). <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>
- Blömeke, S., & Olsen, R. V. (2018). På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetsvurderingsystem. *Acta Didactica Norge*, 12(4). <https://doi.org/10.5617/adno.6278>
- Broström, S. (2021). Leg i 1.klasse. I *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Camphuijsen, M. K., & Parcerisa, L. (2022). Teachers' beliefs about standardised testing and test-based accountability: Comparing the perceptions and experiences of teachers in Chile and Norway. *European Journal of Education*, 58(1), 67–82. <https://doi.org/10.1111/ejed.12540>
- Creswell. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research* (1.utgave). SAGE Publications.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1.utgave). Nasjonalt læremiddelsenter.
- Elstad, E., & Sivesind, K. (Red.). (2010). *PISA - sannheten om skolen?* (1.utgave). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2021). Forskningsmetode—Samfunnsvitenskap. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/forskningsmetode_-_samfunnsvitenskap
- Gunnulfson, A. E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context*. [Doktoravhandling]. Oslo.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *J Educ Change* 14, 113–138 (2013). *Journal of Educational Change*, 14, 113–138. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10833-012-9206-1>
- Haug, P. (2021). Kampen om leiken i først klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 22–41). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). Tematisk analyse. I *Hvordan bruke teori?* (s. 278–313). Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s. 121–145). Cappelen Damm Akademisk.

Kelly, A., & Downey, C. (2011). Professional attitudes to the use of pupil performance data in English secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(4), 415–437.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2011.600525>

Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Lappegard, Ø. (2017). Metodetriangulering. *Utposten. Blad for allmenn-og samfunnsmedisin.*, 3.
<https://www.utposten.no/journal/2017/3/utposten-3-2017c-396/Metodetriangulering>

Lillemyr, O. F. (2021). Lek som fenomen—Og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 57–70). Universitetsforlaget.

Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrooperspektiv*. (1.utgave). Universitetsforlaget.

Løgstrup, L. B. (2021). *Pragmatisme*. Læremiddel. dk. Lokaliseret.

Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and legitimation discourses among teachers under increased external control. *J.Edu Change*, 14, 423–444. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10833-013-9212-y>

Mausethagen, S. (2021). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.

Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. (1.utgave). Fagbokforlaget.

Myran, I. H. (2018, mars 15). Hva er en god skole for de yngste elevene? *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-er-en-god-skole-for-de-yngste-elevene/>

NOU 2002:10. (2002). *NOU 2002:10. Førsteklasses fra første klasse—Forslag til rammeverk for et nasjonale kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Delutredning fra et utvalg oppnevnt ved kgl. Res. 5. Oktober 2001. Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 14. Juni 2002*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>

Olsen, R. V., & Skedsmo, G. (2012). Mellom forventninger og faktiske prestasjoner. Om utvikling og bruk av kvalitetsindikatorer i skolen. I *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. (s. 21–36). Universitetsforlaget.

Ramnefjell, E. (2001, desember 5). Norge er en skoletaper. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>

Røvik, K. A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s. 13–50). Cappelen Damm Akademisk.

Sagholm, M. S. (2019). Autonomi. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/autonomi_-_filosofi

Seland, I., Hovdhaugen, E., & Vibe, N. (2015). Mellom resultatstyring og profesjonsverdier. *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, 3, 44–59.

- Sjøberg, S. (2014a). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s. 195–225). Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøberg, S. (2014b). PISA-syndromet—Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30–43. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Sjøberg, S. (2022). Nasjonale prøver. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/nasjonale_pr%C3%B8ver
- Skar, M. (Regissør). (u.å.). *Fagfilm: Hva er nasjonale prøver i lesing?* [Video]. Lesesenteret i Stavanger. <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/mellomtrinn/nasjonale-prover-i-lesing-mellomtrinnet/fagfilm-hva-er-nasjonale-prover-i-lesing>
- Smeby, J.-K. (2021). Profesjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/profesjon>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). 08921: *Personer 16 år og over, etter region, utdanningsnivå, statistikkvariabel, år og kjønn*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/08921/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). 12282: *Lærere i grunnskolen, etter kjønn og alder (K) 2015—2022* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/>
- Stephens, D. L. (2010). *Perceptions of Middle School Teachers Regarding the Use of Standardized Testing Data* [Doktorgradsavhandling, Georgia southern University]. Georgia Southern University. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/370/>
- St.meld. 10 2003-2004. (2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld.11, 2008-2009. (2009). *Læreren -rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Sun, J., Przbylski, R., & Johnson, B. J. (2016). A review of research on teachers' use of student data: From the perspective of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 5–33. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s11092-016-9238-9>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Kartleggingsprøver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen* (1.utgave). Pedlex. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet det—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *De yngste barna i skolen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Den internasjonale studien TIMSS*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/timss/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, august 19). *Hva er nasjonale prøver?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/hva-er-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/hva-er-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Nasjonale prøver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Nasjonale prøver 5.trinn—Resultater*. [Statistikk]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet. Hentet 5. mai 2023, fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *St.prp nr.1. Tillegg nr. 3 (2002-2003). For budsjetterminen 2003: Om tilleggsforslag i statsbudsjettet for 2003 under kapitler administrert av Utdannings- og forskningsdepartementet*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-1-tillegg-nr-3-2002-2003-/id435850/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: *Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?*

Forberedelser: intervjuguide og taleopptak i Nettskjemas diktafon

Åpningsspørsmål: **Hvordan opplever du nasjonale prøver på din arbeidsplass?**

Tema 1: Informasjon (spm 1-3)

Oppfølgings spørsmål:

1. Hva slags informasjon opplever du at du får fra nasjonale prøver?

- Er informasjonen relevant og god?
- Får du ny informasjon om elever?
- Blir det lettere å tilrettelegge for enkeltelever?

Tema 2: Accountability – kontroll, ansvar, rangering (spm 4-5)

Oppfølgings spørsmål:

1. Hvorfor mener du vi gjennomfører nasjonale prøver?

- Generell holdning skoleledelse?
- Generell holdning lærerkollegiet?
- Opplever du at noen blir holdt «ansvarlig» for resultatene?
 - Skoleeier, skoleledelse, lærere?

Tema 3: Ressursbruk (spm 6-9)

1. Hvordan jobber dere i forkant av nasjonale prøver?

- Arbeidmengde
- Forberedelse/øvinger
- Møtevirksomhet

2. Hvordan jobber dere med prøvene i etterkant?

- Arbeidsmengde
- Hele skolen, trinnet osv
- **Hvordan brukes resultatene?**
 - Resultatmøter?

Tema 4: Elevens beste (spm 10-13)

- 1. I hvilken grad mener du at prøvene er til det beste for elevene?**
 - Hvorfor?
 - Hvorfor ikke?

- 2. Har innholdet i undervisningen på 1.-4.trinn endret seg de siste 20 årene?**
 - På hvilken måte?
 - Kan du eksempler?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hva mener lærere om betydningen av nasjonale prøver i grunnskolen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke og sammenligne hva lærere i Oslo og Innlandet mener om nasjonale prøver og om det er til elevens beste. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer. Formålet er å undersøke hva lærerne selv mener om nasjonale prøver på 5.trinn, og om de mener at prøvene er til elevens beste. Problemstillingen er todelt «Hva mener lærerne om nasjonale prøver, og mener de at det er til elevens beste?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta med bakgrunn i yrke og geografisk tilhørighet. Jeg ønsker å høre hva du som lærer mener om de nasjonale prøvene på 5.trinn, samtidig som jeg ønsker å se om det er generelle, sammenfallende meninger når det gjelder resultater, kjønn, alder og erfaring. Årsaken til at jeg ønsker å spørre lærere i Innlandet og Oslo er at de fylkesvise resultatene generelt sett er ulike.

Jeg har ikke noe begrensning på antall deltagere siden jeg ønsker at flest mulig skal svare. Spørreskjemaet er sendt til skoleledelse for videre distribusjon til de ansatte.

Hva innebærer det for deg å delta?

- *Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut spørreskjemaet. Det er 14 korte spørsmål som skal besvares. Spørreskjemaet inneholder opplysninger om holdninger, tidsbruk og elevens beste. Opplysningene innhentes ved at jeg sender et elektronisk spørreskjema til skolens ledelse som distribuerer det videre til deg.*
- *Jeg ønsker også å intervju noen av dere for å utdype spørsmålene i undersøkelsen, og hvis du synes det er interessant kan du oppgi din epost adresse i spørreskjemaet. Da tar jeg kontakt dersom det blir aktuelt med et intervju. Intervjuet vil også være anonymisert, men jeg vil bruke lydopptak og notater i intervjuet.*

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Høgskolen i Innlandet, masterstudent Tone Tjernsli Soløst og veilder Johannes Lunde Hatfield.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*
- *Oppgaven er en masteroppgave som i utgangspunktet ikke skal publiseres utenfor Høgskolen i Innlandet, og deltagerne vil ikke bli gjenkjent siden det er en anonym undersøkelse der resultatene bunner ut i tall fra et geografisk område; fylke, eventuelt bydel/kommune.*
- *De som vil bli intervjuet vil også bli anonymisert.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent, det vil si i mai/juni 2023.

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Data vil bli innsamlet og behandlet anonymt gjennom elektronisk spørreskjema og diktafon levert av UiOs nettskjema.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Johannes Hatfield Lunde og masterstudent Tone Tjernsli Soløst
- Vårt personvernombud: Personvernombud for administrative behandlinger av personopplysninger ved Høgskolen i Innlandet kan nås via e-post: personvernombud@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Johannes Lunde Hatfield
Johannes.hatfield@inn.no

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Tone Tjernsli Soløst
032268@stud.inn.no

Masterstudent

Vedlegg 3: Kjønn og geografi

Group Statistics

| | Kjønn | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------|-------|----|------|----------------|-----------------|
| RelInfo | 1 | 42 | 4,90 | 1,428 | ,220 |
| | 2 | 75 | 4,45 | 1,308 | ,151 |
| NyInfo | 1 | 42 | 4,31 | 1,718 | ,265 |
| | 2 | 75 | 3,76 | 1,523 | ,176 |
| Tpo | 1 | 42 | 3,98 | 1,660 | ,256 |
| | 2 | 75 | 3,52 | 1,639 | ,189 |
| Rang | 1 | 42 | 4,36 | 1,805 | ,279 |
| | 2 | 75 | 5,15 | 1,522 | ,176 |
| Kontr | 1 | 42 | 3,93 | 1,813 | ,280 |
| | 2 | 75 | 4,48 | 1,639 | ,189 |
| Ress | 1 | 42 | 3,86 | 1,761 | ,272 |
| | 2 | 75 | 3,40 | 1,611 | ,186 |
| Motiv | 1 | 42 | 3,38 | 1,925 | ,297 |
| | 2 | 75 | 2,75 | 1,525 | ,176 |
| ForA | 1 | 42 | 4,36 | 1,358 | ,210 |
| | 2 | 75 | 4,53 | 1,510 | ,174 |
| EtterA | 1 | 42 | 4,62 | 1,324 | ,204 |
| | 2 | 75 | 4,67 | 1,417 | ,164 |
| Viktig | 1 | 42 | 3,60 | 1,466 | ,226 |
| | 2 | 75 | 2,92 | 1,421 | ,164 |
| Ikke | 1 | 42 | 3,95 | 1,545 | ,238 |
| | 2 | 75 | 3,76 | 1,293 | ,149 |
| Beste | 1 | 42 | 4,02 | 1,703 | ,263 |
| | 2 | 75 | 2,87 | 1,597 | ,184 |
| Teori | 1 | 42 | 4,21 | 1,474 | ,227 |
| | 2 | 75 | 4,44 | 1,695 | ,196 |
| Lek | 1 | 42 | 4,02 | 1,801 | ,278 |
| | 2 | 75 | 4,37 | 1,754 | ,202 |

Group Statistics

| | Fylke | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------|-------|----|------|----------------|-----------------|
| RelInfo | 1 | 84 | 4,52 | 1,303 | ,142 |
| | 2 | 33 | 4,85 | 1,503 | ,262 |
| NyInfo | 1 | 84 | 3,82 | 1,569 | ,171 |
| | 2 | 33 | 4,30 | 1,686 | ,294 |
| Tpo | 1 | 84 | 3,54 | 1,517 | ,165 |
| | 2 | 33 | 4,06 | 1,936 | ,337 |
| Rang | 1 | 84 | 4,87 | 1,589 | ,173 |
| | 2 | 33 | 4,85 | 1,873 | ,326 |
| Kontr | 1 | 84 | 4,32 | 1,680 | ,183 |
| | 2 | 33 | 4,18 | 1,828 | ,318 |
| Ress | 1 | 84 | 3,49 | 1,617 | ,176 |
| | 2 | 33 | 3,76 | 1,821 | ,317 |
| Motiv | 1 | 84 | 2,86 | 1,577 | ,172 |
| | 2 | 33 | 3,27 | 1,973 | ,343 |
| ForA | 1 | 84 | 4,43 | 1,467 | ,160 |
| | 2 | 33 | 4,58 | 1,437 | ,250 |
| EtterA | 1 | 84 | 4,55 | 1,357 | ,148 |
| | 2 | 33 | 4,91 | 1,422 | ,248 |
| Viktig | 1 | 84 | 3,15 | 1,367 | ,149 |
| | 2 | 33 | 3,18 | 1,722 | ,300 |
| Ikke | 1 | 84 | 3,83 | 1,413 | ,154 |
| | 2 | 33 | 3,82 | 1,334 | ,232 |
| Beste | 1 | 84 | 3,05 | 1,642 | ,179 |
| | 2 | 33 | 3,88 | 1,799 | ,313 |
| Teori | 1 | 84 | 4,48 | 1,540 | ,168 |
| | 2 | 33 | 4,06 | 1,784 | ,311 |
| Lek | 1 | 84 | 4,27 | 1,752 | ,191 |
| | 2 | 33 | 4,18 | 1,845 | ,321 |