



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

M120UND509

Predefinert informasjon

Startdato:	06-05-2017 09:00	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	M120UND509 1 MG		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 720

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGÅVE

Den ansvarlege læraren

The Accountable Teacher

Kirstin Hammerseth

Master i Undervisningsvitenskap med fordjuping i pedagogikk

Høgskulen i Bergen, avdeling for lærarutdanning

Rettleiarar: Tom Are Trippestad og Vibeke Solsvik Foldnes

15.05.2017

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Førord

Bakgrunnen for denne masteroppgåva var interessa eg fekk etter å ha snakka med ein lærar tidlegare som hadde sterke meiningar om det auka resultatfokuset og testing i barneskulen. Ho uroa seg for at ho kunne bli ein funksjonær og nemnte endringar i lærarrolla som eg opplevde som store og fundamentale. Dette vekte mi interesse.

Målet med studien er å gi eit innsyn i opplevingane og tankane til lærarar i barneskulen rundt testing. Eg håpar at denne studien kan føre til refleksjon og at nye tankar kan dukke opp hos den som les.

Det er mange som fortentar ei takk. Fyrst og fremst vil eg takke rettleiarane mine Tom Are Trippestad og Vibeke Solsvik Foldnes for god hjelp og oppmuntring. Dei har vore kunnskapsrike, tolmodige og støttande. Vidare vil eg takke dei fem informantane som deltok i studien. Utan dei hadde det ikkje blitt noko å skrive om. Tusen takk for at dykk tok dykk tid.

Til slutt vil eg gi ei stor takk til familie og samboar for gjennomlesingar, idémyldringar og støtte.

Bergen, 15. Mai 2017

Kirstin Hammerseth

Samandrag

Temaet i denne studien er testing i barneskulen. Problemstillinga er *kva innverknad har det auka fokuset på resultat på læraren sitt arbeid i barneskulen?* Studien er bygd opp gjennom intervju av lærarar. Her deler dei sine opplevingar og tankar om eit auka resultatfokus og kva verknad det har på deira arbeidskvardag og arbeidsoppgåver. Med eit auka resultatfokus blir det lagt vekt på at det er blitt eit større fokus på korleis elevane presterer fagleg og at ein som lærar i større grad enn før er nøydd til å dokumentere læringsutbyttet til elevane ved hjelp av testar for å oppnå høgare kvalitet.

Testing i skulen er eit tema som har vore mykje omdiskutert i media. Det har vore framme mange meiningar, positive og negative. Det er mykje som ligg til grunn for det auka resultatfokuset som har oppstått dei siste åra. Introduksjonen til denne studien tar føre seg dette. Kva skjedde med skulen for at fokuset på resultata har auka og kvar er den norske skule no.

Denne studien tar utgangspunkt i kvalitativt intervju som er gjennomført med fem lærarar som er i fjerde- og femteklasse. Som ein vil sjå gjennom studien er dette fem ulike lærarar både med tanke på arbeidserfaring, alder, område og meiningar. Materiale som har blitt samla inn i denne studien har fokus på lærarane sine tankar og opplevingar om temaet. Det som kjem fram i intervjuva vil bli lagt fram for deretter å bli drøfta opp mot relevant teori.

Det informantane fortalde, har skapt grunnlaget for val av teori og retninga studien tok. Forskinga som har blitt gjort førte i retninga av accountability. I denne studien blir eigenteorien til accountability presentert. Det blir sett på kva mekanismar den fører med seg for å forbetre undervisning og læring. Det blir ved hjelp av historiene og meiningane til fem informantar stilt eit kritisk syn til accountability tankegangen. Mekanismane viser seg utifrå det informantane fortel, å ha store konsekvensar. Andre omgrep som blir relevante i denne studien er Campbells Law som kan knytast til mykje av det informantane beskriv og gi lys over problemstillinga.

Med denne studia ynskjer ein å gi omverda eit innsyn i læraren sine tankar om testing i barneskulen og korleis dette påverkar arbeid til læraren. Det har blitt eit hovudfokus å gi læraren ei stemme i debatten om testing i barneskulen.

Abstract

The topic of this study is testing in primary schools. The issue that this study will discuss is *what influence does the increase of testing in primary schools have on teachers' work?* This text focuses on five teachers' opinions and thoughts about an increase in focus on performance and what influence it has on their work tasks. Behind the sentence increase in focus on performance, lies an understanding that it has become a larger focus on pupils' performance in subjects that can be measured and the teacher increasingly has to document the pupils' learning outcomes by using tests to achieve a higher quality.

Testing in schools are a topic discussed several times in media. Both positive and negative opinions toward testing appears in these discussions. There are many reasons for an increase in performance focus that has happened in the last years. The introduction to this study will give a review of these reasons. It will show what happened to get this increase in focus and where the Norwegian primary school are now in regards of testing.

As a method, this study uses qualitative interview. There has been interviewed five teachers in fourth and fifth grade. As this study will show, these teachers are very different in thoughts of work experience, age, location and opinions. The material collected in this study, focuses on these teachers' thoughts and experience with testing. The results founds will be emphasized and discussed against relevant literature.

The stories and opinions that the teachers told, has created this study and the direction it took. The research done lead in the direction of accountability. This study have been looking at the theory behind accountability. It focuses on the mechanisms that are supposed to improve educations and learning. These teachers' stories and opinions has given a critical view on accountability. The mechanisms reveals great consequences. Campbells Law is a different term that is relevant to this study and will be used to discuss and give an answer to the issue on how it affects the teacher.

The purpose of this research is to give an insight in teachers' thoughts about testing in primary school and what effect it has on their work. The main focus of this study is to give the teacher a voice in the debate.

Innhold

1	Innleiing	1
1.1	Skulen i dag	2
1.1.1	Nyliberalisme	2
1.1.2	Accountability	4
1.2	Eit historisk tilbakeblikk på skulen	5
1.2.1	Endringar i læreplanen	5
1.2.2	PISA-sjokket	7
1.2.3	NOU 2002: 10. <i>Førsteklasses fra første klasse.</i>	9
1.3	Introduksjon til tema	10
1.4	Bakgrunn for val av tema	11
2	Teori	13
2.1	Omgrepsforklaring av problemstillinga	13
2.2	Accountability	14
2.2.1	Framvekst av omgrepet accountability	15
2.2.2	Kva accountability førte med seg	17
2.2.3	Utfallet av accountability i norsk skule	19
2.2.4	Endringar i læreryrket som konsekvens av dette	22
2.3	Campbells Law	24
3	Metode	25
3.1	Val av metode	25
3.1.1	Kvalitativ metode	25
3.1.2	Intervju	27
3.2	Utgangspunkt	28
3.3	Framgangsmåte	29
3.3.1	Informantar	29
3.3.2	Intervju	30
3.3.3	Utval av litteratur	31
3.3.4	Analyse av resultat	32
3.4	Validitet	34

3.5	Reabilitet.....	34
3.6	Forskings etiske vurderingar	35
3.7	Eit kritisk syn på forskinga	37
4	Resultat.....	38
4.2	Endingar i læraryrket	38
4.2	Det er viktig at elevane veit	39
4.3	Nasjonale prøver.....	40
4.4	Er det eit auka fokus?	41
4.5	Arbeidskvardagen i framtida	42
4.6	Kva går det ut over?.....	45
4.7	Nytteverdi av testane	47
4.8	Draumelæraren	47
4.9	«Eg kan ikkje snakke på vegne av alle»	48
5	Drøfting	50
5.1	Faktorar som påverkar fokuset	50
5.1.1	Rektorrolla versus lærarrolla.....	50
5.1.2	Utbytte av nasjonale prøver	51
5.1.3	Resultata blir sett.....	53
5.2	Kva skjer med læraren sine arbeidsoppgåver?	54
5.2.1	Draumelæraren.....	54
5.2.2	På konsekvens av det som ikkje kan målast	54
5.2.3	Press og stress	58
5.2.4	Læraren sin autonomi	60
5.3	Campbells Law	61
5.4	Accountability	63
5.4.1	«Vi er pliktige til å gjere slik at elevane skårar best mogeleg»	63
5.4.2	«Ein får ikkje fleire hender av å vite kven som slit»	64
5.4.3	Læraren som buffer.....	65
5.5	Kva nytteverdi kan testane ha?.....	66
6	Avsluttande tankar.....	68
6.1	Til ettertanke.....	68

6.2 Ein test er ikkje berre ein test	70
7 Kjelder	72
8 Vedlegg	
Vedlegg ein Informasjonsskriv til skule	
Vedlegg to Informasjonsskriv til lærar	
Vedlegg tre Intervjuguide	
Vedlegg fire Transkribert intervju med kvinne (30)	
Vedlegg fem Transkribert intervju med mann (35)	
Vedlegg seks Transkribert intervju med mann (25)	
Vedlegg sju Transkribert intervju med mann (34)	
Vedlegg åtte Transkribert intervju med kvinne (49)	

Den ansvarlege læraren

Kva innverknad har det auka fokuset på resultat på læraren sitt arbeid i barneskulen?

1 Innleiing

Svein Sjøberg skriv i sin artikkel *PISA-syndromet*

På slutten av 1970-tallet hadde vi et offentlig utvalg som gikk igjennom testing og karakterer i norsk skole. Et sentralt forslag var at hele den norske grunnskolen skulle være karakterfri. Skolen skulle være først og fremst være et sted å være, et sted der man ikke målte og rangerte, men der elevene skulle vokse, blomstre og sosialiseres. Dette var også fagpedagogenes versjon av positivismestriden. Tall og målinger hørte ikke til i skolen, og karakterer skapte bare tapere, mente man. Det var den gang, men ikke nå (2014, s. 1).

Samfunnet er i konstant forandring. Gjennom dei siste åra har forandringane innan utdanning og utdanningspolitikk vore store. Det har kome nye læreplanar, nye reformer, fleire meiningar og større elevmangfald. Verda er blitt mindre med tanke på media, internett og ny teknologi. Samanlikning av skuleprestasjonar mellom ulike land har blitt meir vanleg. Undervisninga, læraren og skulen har meir enn tidlegare blitt utsatt for forskning, kartlegging og måling (Dahl, et al., 2016).

Det har vore mykje snakk om eit auka fokus på resultat i den norske skulen frå blant anna media og lærarar. Skulen har i aukande grad blitt sett på som ei bedrift som skal produsere og lærarane må meir enn før vise fram kva dei har produsert (Imsen, 2012). Politiske myndigheiter krev å sjå resultat. Dei krev å sjå at den økonomiske investeringa som har blitt gjort i skule, blir utnytta og vil gi økonomisk vinning for samfunnet seinare. «Kunnskap har endret karakter fra å være noe *i* personen, til å bli noe *utenfor* personen – særlig definert av samfunnets (samfunnsøkonomiske) behov» skriv Hovdenak og Stray (2015, s. 49).

Samfunnet har endra seg og i samspel med dette har skulen forandra seg. Utdanning og kunnskap spelar ei stadig større rolle i samfunnet. Dette fører til at oppmerksamheita og fokuset på korleis skulen må styrast og regulerast aukar (Dahl, et al., 2016). For å forstå

kvifor skulen har utvikla seg og korleis dette påverkar læraren, er det viktig å setje seg inn i skulen si historie. Styring i skulen er ikkje noko nytt. Det har alltid vore der til ein viss grad. Det som har forandra seg derimot, er tilliten til læraren og skulen.

På slutten av 1980 talet kritiserte OECD norske myndigheiter for å ha lite informasjon, styring og kontroll over skulen. Eit knapt tiår seinare konkluderte OECD med at berre tyrkiske skular hadde mindre sjølvstyre enn den norske grunnskulen. Tida mellom blir referert til som Hernes-perioden og viser store endringar innan utdanningssektoren (Trippestad, 2003, s. 290).

1.1 Skulen i dag

1.1.1 Nyliberalisme

For å få eit innblikk i kvifor ein har kome dit ein er i dag, treng ein fyrst og fremst å få eit innblikk i kvar ein er. Det som har skjedd i den norske skulen, er ikkje typisk berre for Norge, det skjer også i andre land. Hursh skriv at i England og USA har det og blitt gjort store endringar. Ein av grunnane er føringa av ein nyliberalistisk politikk. Der har det vore fokus på å standardisere pensum og føre standardiserte testar for å gjere elevane, lærarane og skulen ansvarlege for resultatane. Det har vore fokus på å auke skulen sine mogelegheiter til val og å styrke privatiseringa av utdanning. Hursh refererer vidare til Tabb som beskriv at målet med nyliberalisme er å setje spørsmålsteikn ved alle kollektive strukturar som kan hindre logikken i ein rein marknad (2005).

Wiborg definerer nyliberalisme utifrå Harveys (2005) definisjon. Her blir det skriva «political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade» (2013, s. 408). Hursh skriv «Neo-liberal governments take less responsibility for the welfare of the individual; the individual becomes responsible for him or herself. The goal for neo-liberal societies is to create the competitive, instrumentally rational individual who can compete in the marketplace» (2005, s. 4).

Nyliberalismen ynskjer å reorganisere utdanning på det grunnlaget at skulen må tilpassast marknaden, konkurransen og for å førebu elevane på den globale økonomien. Denne type politikk gir signal om at den frontar likskap og rettferdigheit blant elevane. Noko som ved

fyrste augekast verkar vel og bra, men utifrå denne tankegangen blir det danna testar som krev at alle elevar skal prestere høgt på ein skala, likegyldig av bakgrunnen til den enkelte.

Nyliberalismen fører eit accountability system som stiller lærar og skule ansvarleg for desse ulikskapane som opptrer i resultatata frå desse testane. Standardiserte testar er ein måte for samfunnet og staten å sikre kvalitet i undervisninga for alle elevar (Hursh, 2005).

Norge er prega og inspirert av nyliberalistiske styringsmekanismer. Norge har ikkje ein rein form for nyliberalisme, men ei blandingsform. Denne nyliberalistiske tankegangen har prega samfunnet frå 1980- og 1990 talet (Telhaug & Mediås, 2003). Denne perioden er den Trippestad refererer til som Hernes-perioden (2003). På 1980 talet fekk kunnskap ein ny verdi som grunnlag for økonomisk vekst. Den nye rolla til kunnskap stod sterkare no enn på 1950- og 1960 talet. Utdanning vart den gang sett på som ein viktig faktor for økonomisk vekst, mens på 1980 talet skifta det til at kunnskap vart avgjerande for økonomisk vekst (Volekmar, 2016). Store endringar innan utdanningssektoren skjedde fortløpande, bak mange av endringane ligg inspirasjonen frå ein nyliberalistisk politikk. Denne føringa endra mykje av fokuset i utdanningssektoren.

Rundt denne tida vart økonomi ein større del av skulen. Fokuset på å utvikle "the well-rounded liberally educated person» som Hursh kallar det, vart redusert. I staden vart fokuset større på å utvikle ferdigheiter som trengst for at eit menneske skal bli eit produktivt medlem i samfunnet (2005, s. 5). I NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*, som er skriven av Gudmund Hernes, kan ein i innleiinga sjå grunnprimissane for reformene som skjedde på 1990 talet (Trippestad, 1999). I denne utgreiinga blir det skrivne

Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles Uten endringer vil befolkningen være underutdannet og forskningen underbemannet for de ytelser kunnskapssamfunnet vil kreve. Det nasjonale nivået vil ikke nå den standard som må holdes internasjonalt (1988, s. 7).

Volekmar skriv at medisinen var ifølgje Hernes å auke kompetansen til befolkninga. Det som måtte styrkast var kvaliteten. Samstundes vart samfunnet si evne til å bruke og vinne kunnskap nært knytt opp til økonomisk vekst. Utdanning vart sett på som ei investering (2016).

Kontroll og tilsyn innan nyliberalistisk tankegang har blitt omdiskutert. Mydske, Claes og Lie drøftar begge sider. Dei skriv blant anna

...nyliberalisme legg vekt på frie marknadskrefter, der det skal vere så få offentlege inngrep som mogeleg. Privat sektor skal ha så mykje spelerom som råd er, og private aktørar skal få utfalde seg fritt ut frå eit slikt syn... Slik sett kan tilsynsorgan og reguleringar føre til at marknadskreftene ikkje får fritt spelerom til å ta avgjerder basert på individuelle omsyn. Då kan offentleg tilsyn og regulering vere eit hinder for dei private aktørane sine frie utfalding og den naturlege marknadsøkonomien (2007, s. 95).

Sett frå eit anna synspunkt treng ein tilsyn og regulering for å sikre at alle individ har same vilkår og at marknaden er fri. Som sett over legg nyliberalismen vekt på likskap og rettferdigheit blant elevane, men er likt alltid rettferdig?

Det at ein nyliberalistisk tankegang får innpass i utdanningssektoren kan føre med seg marknadliknande mekanismar. Nokre av desse mekanismane som blir satt i verk, kan vere offentleggjering av resultatata for å skape konkurranse, fritt skuleval for å skape val, accountability for å skape ansvar og at skulen blir organisert som ei bedrift der elevane blir kundar.

1.1.2 Accountability

Ifølgje Hatch har norsk skule eit accountability system som ikkje er fullbore. Accountability handlar om ansvar. Hatch skriv

accountability systems refer to the mechanisms and instruments used to ensure that individuals, groups, organizations, and institutions meet their obligations.... focuses on the mechanisms and instruments by which the national education authorities assign duties and expectations to other members of the education system and attempt to ensure that those individuals and organizations meet those obligations (2013, s. 116).

Han skriv vidare at accountability består av to delar. Answerability og responsibility. Slik det blir tolka i denne teksten, handlar answerability om at gruppa eller individet bør vere ansvarlege for å oppnå avtalte mål. Responsibility handlar om at gruppa eller individet bør bli halden ansvarleg for å leve opp til desse forventingane. Han skriv også om viktigheita med å vere utrusta til å oppnå det ein skal bli halden ansvarleg for (2013).

Norge starta eit system for å sikre kvalitet, men for å gjere dette trengte dei å ha nokon som var ansvarleg for dei resultata som kom fram. Her vart ordet skuleeigar tatt i bruk. Hatch uttrykker at etter 2001 vart skuleeigaren gitt ei heilt ny rolle. Før skulle skuleeigaren gi støtte og ressursar, men no vart eigaren satt til å overvake progresjon mot målet (2013). Grunnen til at ein kan seie at det ikkje er eit fullbore accountability system, er fordi ein i norsk skule har utvikla testar for å overvake at det som blir sett på som viktige ferdigheiter blir utvikla. Det har derimot ikkje blitt satt i gong noko fortjeneste eller lønningssystem for dei som oppnår måla. Noko som er typisk for accountability system i mange andre land (Hatch, 2013).

I *Førsteklasses fra første klasse* som var ein NOU frå 2002, som vi kjem tilbake til seinare, står det «Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering må ansvarliggjøre skoleiere som den fremste garantist for gode læresteder» (Kvalitetsutvalget, 2002, s. 3). Skuleeigaren blir her gjort ansvarleg for kvaliteten i skulen. Dette blir då vidareformidla til læraren som gjennomfører læringsprosessen. Læraren blir slik accountable for å nå måla som er satt og for dei resultata som kjem fram.

1.2 Eit historisk tilbakeblikk på skulen

1.2.1 Endringar i læreplanen

For å vite kvifor skulen er kome dit den er i dag, er det relevant å sjå tilbake på faktorar som har hatt innverknad dei siste åra. Den offentlege norske skulen er formelt eigd av kommunane, men blir i stor grad styrt av staten ved hjelp av læreplanen. Læreplanen er skulen og lærarar sitt overbyggande rammeverk og skal styre undervisninga. Den norske skulen har vore gjennom mange skiftingar av læreplanen og med dette har skulen sine rammer blitt forandra fleire gongar.

Med Mønsterplanen i 1987 vaks det fram eit fokus på lokal fridom. Bakgrunnen for denne framveksten bestod av både samfunnsendringar og kritikk mot skulen frå forskning. Innan samfunnsendringar handlar det om den aukane globaliseringa og liberale idear som gav uttrykk for at tida var inne for å minske makta til staten over opplæringa. Kritikken mot skulen innebar at innhaldet var tilpassa middelskuleklassane i byar. Det var dermed lite relevant og meningsfylt for alle elevar sine erfaringar og kvardagsliv. Læreplanen skulle med sine endringar gi elevane betre moglegheit til å knytte det som skjedde på skulen opp til egne erfaringar og lokalt læreplanarbeid kunne gi læraren utbytte (Kvam, 2016).

I 1988 kom det ein rapport frå OECD som uttrykte uro rundt Norge sitt vurderings- og evalueringssystem (Hatch, 2013). Her uttrykte dei uro for mangel på oversikt, styring og kontroll innan utdanningssektoren. Svaret på korleis Norge skulle oppnå lik kvalitet for alle elevar og oppnå eit kunnskapsnivå som var høgt nok, vart konseptet om målstyring. Det innebar at måla for opplæringa skulle kome frå staten for så å bli formidla nedover. Deretter skulle ein evaluere elevresultata (Trippestad, 2003). Det var framleis viktig med det frie handlingsrommet, men læraren og skulen vart her ansvarleg for at elevane nådde måla (Kvam, 2016).

På 1990 talet vart det klart at grunnskulen skulle reformerast. Grunnen til dette var ifølgje statsråden at «oppfostringens brede mål ikke lenger kan møtest av klasseromsundervisning i tradisjonell forstand. Den kan heller ikke lenger ivaretas av lærerne alene, fordi mer av samfunnets variasjon og virke må inn i skolen ...» (Tønnessen, 2011, s. 103). Gudmund Hernes som i 1992 var kyrkje-, utdannings-, og forskingsminister meinte at M87 gjekk for langt med den lokale fridommen. Han etterlyste ein plan med meir struktur, arbeidsdisiplin, fagleg konsentrasjon og høgare krav til innsats hos foreldre og elevar (Tønnessen, 2011). Hernes var ein av dei som var med på å utarbeide den nye læreplanen som vart kalla L97.

Hernes hadde tidlegare uttrykt at utgjevingspolitikken hadde mislykkast. Ein av grunnane var at ein hadde oppnådd ei uklar forståing av likskapsomgrepet. Han gav vidare uttrykk for at dersom skulen skulle bygge samfunnet på jamstilte menneske, var det eit mål at elevane måtte oppnå meir resultatlikskap. Hernes ynskte ein skule der elevane fekk kunnskapar som kunne drive dei vidare i internasjonale og komplekse samfunn, tene pengar i næringslivet og sikre velferd i Norge vidare, samstundes som elevane fekk ein klar bevisstheit i kva det innebar å vere norsk (Kvam, 2016). Kvam refererer til Trippestad (1997-1988) når han fortel om ulike syn på læreplanprosessen. Her blir det skriva om korleis det var udemokratisk og at Hernes hadde for mykje makt, var autoritær og at retorikken i læreplanen var meir lik nasjonalromantiske propaganda enn kva som er bra (Kvam, 2016, s. 101).

L97 gav mindre spelerom til lærarane. I M87 kunne dei vere med å prege innhaldet i skulekvardagen. Det kunne dei ikkje på same måte no. Denne planen vart tredelt til den generelle delen, prinsipp og retningslinjer og læreplaner for fag. Det som skil L97 sin læreplan for faga frå andre planar, er at lærestoff og arbeidsmetode var tett knytt saman. For

kvart emne i lærestoffet var det beskrive korleis det skulle oppnåast. Mange lærarar reagerte på dette som ein «desavuering av sin pedagogiske kompetanse og faglige frihet og skjønn» (Tønnessen, 2011, s. 109).

Den generelle delen har blitt tatt med vidare til den læreplanen ein har i dag, den kom i 2006 og fekk namnet Kunnskapsløftet. Den generelle delen tar utgangspunkt i formålsparagrafen. Den uttrykker verdiane i formålsparagrafen under seks underoverskrifter. Det meining søkande menneske, det skapande menneske, det arbeidande menneske, det allmenndannande menneske, det samarbeidande menneske og det miljøbevisste menneske. Desse skal saman danne det integrerte menneske og beskrive det skulen skal ha som visjon, eit idealmenneske (Tønnessen, 2011, s. 107). Ein av grunnane til utskiftinga av L97 til LK06 var det store PISA-sjokket, som blir omtala som ein snuoperasjon av norsk skule (Sjøberg, 2014). Dette vil bli omtala seinare.

LK06 skil seg frå dei tidlegare planane ved at den ikkje listar opp noko form for konkret lærestoff. Læringsmåla er brote ned til kompetansemål for andre, fjerde, sjuande og tiande trinn og det blir vektlagt fem grunnleggande ferdigheiter som skal gjennomsyre alle fag. I forbindelse med innføringa av LK06 vart det lagt fram at Norge var i eit pedagogisk skifte. Lærarane brukte fleire og ulike metodar i arbeidet sitt. Kristin Clemet, som la fram Kunnskapsløftet i 2006, gav uttrykk for at val av metode burde vere opp til den enkelte lærar og den enkelte skule. Ho uttrykte at ein burde finne ein balansegang på fridommen i skulen som skulle gi plass for mangfald (Ruud, 2003). LK06 gav lærarane eit spelarom prega av fridom, men etter kvart som den fekk fotfeste, vart fridomen stramma inn i form av testar og evalueringar utanfrå.

1.2.2 PISA-sjokket

Det såkalla PISA-sjokket snudde opp ned på tankane rundt den norske skulen. Sjølv om OECD rapporten i 1988 sådde tvil, trudde ein at dei norske skulepresentasjonane var forholdsvis gode. PISA resultatata som kom i 2001 tolka myndigheitene slik at endringar måtte til. PISA står for Programme for International Student Assessment og er utvikla av OECD. Det er fleire grunnar til at PISA har blitt så omtala som den har. Ein av dei er mogelegheita til å setje land opp mot kvarandre og samanlikne dei. Det er i hovudsak 15 åringar sin kompetanse i lesing, matematikk og naturfag som blir målt i PISA, men den omfattar og ei

spørjeundersøking av elevar som handlar om holdningsmessige sider ved læringsarbeidet i skulen (Elstad & Sivesind, 2010).

I staden for å prestere på topp slik det norske folk hadde trudd, kom den norske skulen på eit middels kompetansenivå og overskrifter som «Norge er ein skuletapar» vart uttrykt i media. Resultata vart oppfatta som svake og førte med seg ein politisk snuoperasjon der det vart sett større fokus på elevane sitt faglege utbytte i skulen. Ifølgje Utdanningsdirektoratet er eit slik fokus nytt i utdanningspolitikken si historie (2011).

No skal det også seiast at det å delta i ein slik test er risikabelt. Ved at alle landa blir samanlikna opp mot kvarandre er halvparten alltid under middels. Nokon må vere nedst for at nokon skal vere øvst. Sjøberg skriv at i media vart det påstått at dei norske skuleresultata var på u-landsnivå. Han påstår at dette ikkje er rett. Han viser til OECD rapporten som kom i 2012 på at Norge fyrst og fremst har vore stabile over tid. På rangeringslistene til PISA har Norge heile tida vore nær midten på alle tre delane som vart testa og har vore det i alle PISA testane som hadde blitt gjennomført til då (Sjøberg, 2014).

PISA resultatata skapte behov for endring utan å eigentleg kome med løysingar og strategiar på korleis. Om ein ser på kva Norge og Danmark føretok seg etter den fyrste testen, er forskjellane store. Begge landa kom ut av testen med det myndighetene tolka som middelmåtig resultat, men dei kom fram til to ulike løysingar for å forbetre det. Før PISA hadde Danmark eit desentralisert styringssystem, men gjekk etterpå over til eit sentralisert. Desentralisering blir av Bø og Helle definert som «det å flytte (noe) fra et midtpunkt ut til kantene ... det å fordele makt eller beslutningsmyndighet fra et maktsentrum til underordnede ledd i bedrift eller organisasjon» (2013, s. 49). Sentralisering blir definert som «forvaltningssystem der avgjørelsen ligger i en høyere myndighet, vanligvis hos sentralmyndigheten» (Bø & Helle, 2013, s. 272). Sentralisering er det motsette av desentralisering. Norge gjorde derimot omvendt frå Danmark. Ein hadde eit sentralisert styringssystem, men gjekk over til eit desentralisert (Elstad & Sivesind, 2010). Dette ser ein til dømes igjen i LK06, der kompetansemål berre er uttrykt som mål elevane skal oppnå mens det er opp til kvar enkelt skule eller kommune korleis måla skal bli nåd.

Det som er verdt å trekkje fram er at OECD vart utvikla etter andre verdskrig fyrst og fremst for å drive Marshallhjelpa. Dette var eit amerikansk økonomisk hjelpeprogram som skulle

foreine land som forplikta seg til demokrati og føre ein marknads økonomisk politikk som fremma bærekraftig økonomisk vekst og auka handel mellom land (Elstad & Sivesind, 2010). PISA stammar altså frå ein organisasjon som i fyrste omgang skulle hjelpe land til å oppnå økonomisk vekst. No utviklar dei reiskap for å måle elevar sine faglege ferdigheiter.

Sjøberg skriv om OECD rapporten som kom i 2008. Her skriv han at OECD gav i denne råd om korleis ein skulle gjere norsk skule betre. Den beskriv ein betre skule som ein skule som gir «value for money» og er «more cost effective». Han beskriv at dette i praksis betyr at ein betre skule oppnår ein ved å ha «flest mulig PISA-poeng per krone brukt» (2014, s. 37). Denne rapporten beskriv kva ein må gjere for å kunne oppnå dette. Ein bør altså legge ned små skular, gjere klassane større, ha meir testing, offentleggjere resultatata og gi lønn for prestasjon til lærarar og skuleleiarar.

Norge deltar no i fleire internasjonale studiar, blant anna PISA, TIMSS og PIRLS for å få innblikk i elevar sine resultat på skulen. Ein annan grunn til at dei deltar, er for å sjå og vurdere om det har skjedd forbetring eller forandring etter dei tiltaka som har blitt satt i gong. Vidare har Norge også utvikla eigne testar for å kvalitetssikre skulen.

1.2.3 NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse.*

I 2002 blei det gjort ei utgreiing av regjeringa som førte til publisering av NOU 2002: 10. *Førsteklasses frå første klasse* som for fyrste gong foreslo eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. I denne delutgreiinga vart det lagt fram kvifor ein trengte eit kvalitetsvurderingssystem. Grunnane var blant anna «Det mangler systematiserte data på resultat i opplæringa i en slik form at læresteder og skoleeiere kan nyttiggjøre seg disse» og «Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering må ansvarleggjøre skoleeiere som den fremste garantist for gode læresteder» (Kvalitetsutvalget, 2002, s. 3). Kvalitet blir i denne delutgreiinga knytt til resultat og det som kan testast og målast (Hovdenak & Stray, 2015).

Nasjonale prøver er eit slikt nasjonalt kvalitetsvurderingsverktøy som vart sett i verk i 2004. Det var eit tiltak etter denne utgreiinga. Om nasjonale prøver står det på Utdanningsdirektoratet sine sider at «Lærarane skal bruke resultatata for å følgje opp elevane sine og i arbeidet med undervegsvurdering og tilpassa opplæring» og «Kommunar og skolar skal bruke resultatata som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringa» (2016, avsn. 6). Ein kan

vere kritisk til denne type testing for kva informasjon får ein ut av det? Ein får vite om eleven klarte eller ikkje klarte oppgåva og om han då mestar denne kompetansen, men resultatata i seg sjølv er ikkje årsaksforklarande. Så korleis brukar læraren resultatata til det dei er meint for?

1.3 Introduksjon til tema

Hovdenak og Stray skriv «...kunnskapsforståelsen har tatt en ny form, til dels løsrevet fra det akademiske og utdanningsvitenskaplige feltet og flyttet inn i en ny og, som vi skal vise, politisk og økonomisk sammenheng» (2015, s. 41). Dei skriv vidare at mandatet til skulen er i ubalanse på grunn av den store vektlegginga på kunnskapssamfunnet og kunnskapsskulen. I omgrepet kunnskapssamfunn har kunnskap vakse fram til å bli sett på som samfunnet si viktigaste ressurs. Dette gjer at det blir ubalanse mellom skulen sin nyttefunksjon og skulen sitt demokratiske danningmandat (Hovdenak & Stray, 2015).

Danning er eit kompleks omgrep, så for å prøve å gi ein kort definisjon blir definisjonen noko snever. «egenskap ved en person karakterisert ved stort forråd av allmennkunnskaper forent med en viss kultur, være- og tenkemåte som resultat av utdanning, oppdragelse og miljø» (Bø & Helle, 2013, s. 44). Dette fører med seg ei utfordring med tanke på endring i forståing av kunnskap, ikkje skulen sitt kunnskapsmandat (Hovdenak & Stray, 2015).

Før har skulen sitt innhald blitt avgjort nasjonalt. Etter kvart som verda har blitt «mindre» har det ført med seg ei internasjonalisering av skulesystemet. Ved at det har kome fleire institusjonar og instrument som påverkar, har det som blir sett på som viktig kunnskap endra seg. Dette påverkar korleis denne kunnskapen skal tilegnast og kvifor den er så viktig. Darnings- og nytteperspektivet slik Skandinavia forstår det «...danning, og en nordisk fortolking og praktisering av det liberale demokratiet» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 42), har prega korleis skulen blir organisert.

Etter at PISA resultatata kom, har skulen i stor grad blitt tilpassa korleis OECD forstår kunnskap. Hovdenak og Stray problematiserer dette fordi OECD lagar testar utifrå eit økonomisk synspunkt og ikkje eit pedagogisk. Vidare skriv dei at når fokuset blir flytta frå nasjonalt til internasjonalt nivå ved å bytte fokus frå å kvalifisere elevane til arbeidslivet til at den nasjonale konkuransen skal styrkast, skjer det ei endring i kunnskapsforståinga (2015).

Skulen har eit samfunnsmandat. Skulen skal utvikle individ som skal fungere i samfunnet på best mogeleg måte utifrå føresetnaden til individet. Ein skal utvikle individ som skal kunne arbeide og vere med på å utvikle samfunnet framover. Det som skjer av endringar i samfunnet vil då utan tvil påverke innhald og struktur i skulen. Det som blir sett på som viktige ferdigheiter og nyttig kunnskap i samfunnet, vil då bli overført som viktig i skulen. Utdanningssystemet er ikkje uavhengig av samfunnet som det er ein del av (Hovdenak & Stray, 2015).

Kva gjer så denne endringa som har skjedd i skulen med læraren? I 2015 vart det utnemnt ei ekspertgruppe av Kunnskapsdepartementet som skulle sjå nærmare på dagens lærarrolle i eit historisk perspektiv. Ekspertgruppa spør seg om dei siste ti åra har ført med seg ei intensivering av læraren sin arbeidskvardag. Dette undrar dei seg over med tanke på at det er blitt meir bunden arbeidstid på skulen, høgare forventningar til samarbeid, forventningar om gjennomføring av internasjonale og nasjonale prøver, skulebasert vurdering, større oppmerksomheit mot resultat og at media byggjar dette opp. Dei legg også vekt på ein aukande vekst av eksterne kontrolltiltak (2016, s. 94). Korleis opplever læraren sjølv det? Kva innverknad har det auka fokuset på resultat på læraren sitt arbeid i barneskulen?¹

1.4 Bakgrunn for val av tema

Interessa for dette temaet kom då eg var i praksis. Eg opplevde ein situasjon der ein sjetteklasser ikkje hadde sløydtimar. Læraren fortalde at ein av grunnane til at dei ikkje hadde sløydt, var at skulen var veldig prega av satsingsområdet til kommunen. Det som kommunen var opptatt av, var kor gode elevane var i lesing. Dei hadde rett og slett ikkje ressursar til sløydt. Dette resulterte i at dei praktiske estetiske faga vart nedprioritert.

Dette vekte interessa mi. Kva går egentleg dette auka fokuset på resultat på konsekvens av? Eg hadde intervju med denne læraren om denne sløydsituasjonen. I samband med dette kom ho inn på testing og det auka resultatfokuset. Her vart det uttrykt blant anna

Alt som skal gjennomførast, går på testar. Så då skal eg sitte og måle dei og føre det på skjema. Eg føler det er viktigare med skjema enn mine tankar om kor eleven er.

¹ Delar av kapittel 1 har vore lagt fram tidlegare til eksamen i samband med masteroppgåva. Viser til Hammerseth, K. (2016) «Det var den gang, men ikke nå». Upublisert manuskript. Høgskulen i Bergen

Berre det blir ført ned på skjema, då er det greitt. Då kan dei teste det, då kan dei gå inn der å sjå at du har gjort jobben din. Det personlege ansvaret er borte.

Vidare sa ho

Eg sit nesten som på eit kontor. Den biten av meg som blomstrar når eg får gjere det eg likar og har tru på, gjer at eg gjer ein mykje betre jobb, enn om du blir ein funksjonær.

Utifrå denne situasjonen og dette intervjuet begynte tankane mine å vekse. Temaet er dagsaktuelt. Ein har kanskje sett diskusjonar som omhandlar skulen dukke opp i media støtt og stadig. Eg hadde sett diskusjonen i media før, om lærarar som sluttar i jobben sin, om tidstjuvane, meiningar som florerte når PISA og nasjonale prøve resultata vart offentleggjort og diskusjonen om at lønna til læraren eller rektoren skulle reknast utifrå kor godt elevane presterte. Det har vore mange meiningar om skulen, læraren og testing, men kva meiner den som står midt i det og skal utføre jobben? Kva meiner læraren?

2 Teori

Problemstillinga i denne studien er, *kva innverknad har det auka fokuset på resultat på læraren sitt arbeid i barneskulen?* Det denne studien er ute etter, er å få eit innblikk i ulike lærarar sine tankar og opplevingar av det auka fokuset på resultat og korleis arbeidskvardagen deira blir påverka av dette. Marsdal skriv

Vi får ingen kvalifisert diskusjon hvis ikke lærerens stemme får økt tyngde i debatten. Uansett hva man mener om PISA-tall og problemer, må vel de gode løsningene bygge på kompetansen til fagfolkene – de som faktisk gjør jobben sammen med elevene (2015, s. 13).

Først og fremst er det ein del omgrep i sjølve problemstillinga som bør definerast for å konkretisere. Blant anna auka fokus på resultat, testing og læraren sitt arbeid. Etter dette vil accountability og Campbells Law bli lagt fram som teori for seinare å bli drøfta opp mot funn gjort i intervju.

2.1 Omgrepsforklaring av problemstillinga

I denne samanheng blir auka fokus på resultat definert som fokus på korleis elevane presterer fagleg og at ein som lærar i større grad enn før er nøydd til å dokumentere elevane sitt læringsutbytte. Dei seinare åra har resultat blitt sett på som mål for kvalitet. I NOU *Førstklasser fra første klasse* blir det trekt fram omgrepet basiskompetansar. Kvalitetsutvalet meinte det var nødvendig å ha eit sett nøkkelkompetansar som skulle «representere resultatkvaliteten» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 97). Desse kompetansane var lese- og skriveferdigheiter, rekneferdigheiter og forståing av tal, engelsk ferdigheiter, sosial kompetanse, innsats og uthald og digital kompetanse. Det vart valt å måle resultatkvaliteten ved hjelp av nasjonale prøver (Hovdenak & Stray, 2015). Som argumentert innleiingsvis har det blitt eit større fokus på resultat. Dette er utfall av endringar som har skjedd i samfunnet. Med denne studien ynskjer eg å finne ut om lærarar i barneskulen kjenner på dette og kva det gjer med arbeidskvardagen deira.

Testing blir i denne studien sett på som ein stor del av denne dokumentasjonen. Med testing blir det i denne studien lagt vekt på både testar utanfrå, slik som nasjonale prøver, og testar som blir lagt inn av skule og lærar, slik som vekeslutt og oppsummering testar. Eg vel også å

legge kartleggingsprøver innanfor testar som kjem utanfrå. Sjølv om det er eit skilje med tanke på at kartleggingsprøver ikkje måler elevane sine prestasjonar for same bruk, men skal fange opp dei som har behov for ekstra hjelp. Nasjonale prøver er den testen som vil bli mykje vektlagt i drøftinga. Dette er fordi det var denne testen alle informantane snakka mest om.

Læraren sitt arbeid er ein stor kategori. Nokon meiner at lærarrolla er ein av dei mest samansette og komplekse yrka vi har. Den inneheld alt frå å skape relasjonar til elevane og mellom elevane sjølve, til å opne døra for læringssituasjonar i dei enkelte faga. «Hovudsaken er å skape forutsetningar for utvikling og læring hos elevene» (Postholm, Haug, Munthe, & Krumsvik, 2011, s. 19). Læraren skal innanfor den strukturelle og økonomiske ramma som er gitt, gi elevar best mogeleg kunnskap og moralske føresetnadar for utdanning vidare, for eit aktivt yrkesliv og deltaking i samfunnet (Dahl, et al., 2016). Det som vil bli vektlagt i denne studien er arbeidsoppgåver som inngår i yrket som informantane sjølv trekker fram i intervjuet.

2.2 Accountability

Skulen er prega av ein nyliberalistisk tankegang som beskrive i innleiinga. Konsekvensane av ein slik tankegang er mange, men det som blir valt å vektlegge i denne studien er framveksten av omgrepet accountability. Som forklart innleiingsvis handlar accountability om ansvar. I dette tilfellet handlar det om å gjere læraren og skulen ansvarlege.

Det har vore eit viktig fokus for studien å ikkje skape utfallet før ein har gjort forskinga. Grunnen til at accountability blir ein stor del av teorigrunnlaget og blir valt som eit hovudomgrep i studien, er fordi det kan bli knytt til mykje av det informantane uttrykte som skal bli drøfta i kapittel fem. Det fyrste som vil bli gjort er å gi ein innføring i framveksten av accountability. Vidare vil det bli gitt eit nærmare innblikk i kva det har bringa med seg. Her vil det bli vektlagt mål- og resultatstyring og kvalitet. Deretter vil det bli gitt eit innblikk i kva utfallet har blitt og korleis dette har påverka skulen i dag.

2.2.1 Framvekst av omgrepet accountability

Det å legge ansvaret over på andre aktørar er ikkje nytt. Kjell Arne Røvik definerer accountability som ein masteridé. Ein masteridé beskriv han som ein idéstraum som skil seg ut ved å vere spesielt kraftfull og formativ. Dette er idear som i ein periode har fått stor utbreiing og har verka utløysande for nye reformer. Omgrepet reform innebere eit endringsforsøk som har blitt satt i verk. Han beskriv fem kjenneteikn på ein masteridé, utbreiing, uklare opphav, sjølvgrunna idear, reformutløysande idear og eklektiske idear (Røvik, 2014).

Utbreiing handlar om spreikingskraft. Slike idear vil i ein periode kunne sette sitt preg over heile verda innan ulike organisasjonar. Uklart opphav handlar om at den ikkje alltid har eit konkret opphav eller at dette opphavet er vanskeleg å fastsette. Sjølvgrunna idear handlar om at dei ofte snakkar for seg sjølv. Det har ikkje blitt brukt mykje ressursar eller kraft for å setje dei i gang. Reformutløysande idear bygger på at slike idear ofte set i gang fleire reformer. Desse masterideane blir ikkje berre sett på som løysingar, men og som tidstypiske problembeskrivingar for ein organisasjon (Røvik, 2014, s. 55). Eklektiske idear handlar om at desse ideane ikkje berre er oppskrifter. Dei er rettleiande filosofiar med ein undertone som rettar merksemd mot eit gitt område eller problemstilling (2014).

Han beskriv vidare accountability innanfor desse fem kjenneteikna. Accountability dreiar seg om prinsipp for organisering av relasjonar og blir tatt i bruk i ulike organisasjonar. I denne samanhengen er det skulen som organisasjon som blir trekt fram. Accountability er vanskeleg å setje eit konkret opphav til. Det er heller ein universell og tidlaus idé (Røvik, 2014), men ein kan spore eit auka fokus på omgrepet etter Kvalitetsutvalet sin rapport.

Kvalitetsutvalet var eit utval som skulle utarbeide ein rapport om kvaliteten i norsk skule i 2001. Dei fekk i oppgåve å vurdere innhald, kvalitet og organisering i grunnskulen. NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* som presentert tidlegare, var delutgreiinga som utvalet la fram og NOU 2003:16 *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* var hovudutgreiinga (Hovdenak & Stray, 2015). Her foreslo dei eit kvalitetsvurderingsverktøy som skulle ta føre seg både vurdering av det enkelte individet og av heile skulen. Eit slik system la vekt på målingar av skulen sin prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultat-kvalitet. Nasjonale prøver var eit ledane verktøy for å måle dette (Hølleland, 2007).

Kvalitetsutvalet introduserte accountability som «et argument for vurdering» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 89). Dei la vekt på at omgrepet var lite brukt i Norge, men dei valte å forstå det som samfunnsmessig rekneskapsplikt. Hovudendinga som utvalet la fram var «...at skolen i større grad enn tidligere gjøres ansvarlig (*accountability*) for resultat kvaliteten (*output*) på elevenes læringsutbytte. Dette skal skje ved at skolen får instrumenter for å evaluere egen virksomhet» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 91).

Røvik beskriv det som vanskeleg å gi ein eintydig definisjon av omgrepet, men han beskriv kjernen slik

... at de ansvarlige i et offentlig organ eller i en bedrift skal være forpliktet til å gi innsyn i, gjøre rede for, begrunne og forklare overfor eksterne autoriteter hvordan ens myndighet og mandat er blitt ivaretatt, hvordan ressurser er blitt anvendt, og hvilke resultater som er oppnådd i en periode (2014, s. 65).

Definisjonen av accountability har derimot utvida seg dei siste to – tre tiåra. Både ved at omgrepet blir spreidd til fleire organisasjonar og at det er kome ei vektlegging på kontroll innanfor accountability. Kontroll har dei siste åra blitt oppfatta som sjølvkjernen i omgrepet. Dette har skjedd fordi det har blitt eit auka fokus på å gjere offentlege verksemdar og private bedrifter meir accountable. Dette ved at stor innsats har blitt retta mot å utvikle og sette i verk kontroll ordningar (Røvik, 2014). Blant anna er nasjonale prøver ein slik kontroll ordning for å gjere skuleeigar og skulane accountable.

Det er vanskeleg å omsette accountability til eit norsk omgrep. Nokon forstår det som eit omgrep bestående av tre omgrep, heilheits revisjon, resultatleing og ansvarsstyring. Slik kan accountability grovt omsetjast til ansvar- og/eller regnskapsplikt (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2010). I denne studien er det valt å ikkje gjere noko omsetting av omgrepet. Dette fordi det ikkje er mogelege å finne eit norsk ord som grip fatt i alle dei ulike delane i omgrepet accountability (Røvik, 2014). Derfor blir det valt å bruke omgrepet i sitt rette element.

2.2.2 Kva accountability førte med seg

2.2.2.1 Mål- og resultatstyring

Mål- og resultatstyring vart eit sentralt omgrep rundt 1990. Dette omgrepet appellerte spesielt til politikarar og byråkratar som såg moglegheita til legge fram bevis på læring. Måla og kontrollen som følgde vart middel for å setje verksemda under press. I denne konteksten skulen. Nokre ting vart flytta til side i fordel for byråkratisk resultatkontroll, blant anna fagleg skjønn. Målet for bedrifter vart hurtig gjennomstrøyming til gunstig pris med oppretthalden kvalitet (Røvik, 2014).

Stortingsmelding 37 *Om styring og organisering av utdanningssektoren* som kom i 1991-1992 førte målstyringstanken fram i lyset. Her blei det bestemt at målstyring skulle vere eit prinsipp for styring i skulen som skulle vere gjennomgåande (Bø & Helle, 2013).

«Målstyringen fikk tilpasninger og en særegen utforming under Gudmund Hernes som argumenterte for at den ville gi en klarere nasjonal styring, en bedrearbeidsdeling og en større sammenheng mellom utdanningsområdene» (Trippestad, 2009, s. 215).

Som nemnt tidlegare har kontroll blitt ein større del av omgrepet accountability dei siste åra. Det finst ulike måtar å kontrollere på. I skulen har testar vore ein av desse kontrollordningane som skulle gi innsyn og tilsyn frå øvre hald og gjere skuleeigar og skule accountable for resultata som kom fram. Testkulturen har sitt opphav innan ein tankegang om økonomisk vekst. Vektlegging av resultat innan ein slik tankegang ynskjer å oppnå humankapital som skal gi norske bedrifter auka konkurransekraft og at skulen skal bidra til å forme det (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2010). Denne tankegangen legg ansvaret for eleven si læring over på skuleeigar eller skulen. Ein ser at politiske avgjersler har stor betydning for skulen og det faglege som føregår der. «Prestasjonsstandarder truer den faglige kjernen fordi de forutsetter at skolen har ansvar for elevenes læringsutbytte, det vil si at det forventes at noen skaper betingelser for læring i skolen, slik at den kan levere det ønskede resultatet» (Fevolden & Lillejord, 2005, s. 159).

Målstyring inneber at måla kjem frå øvre hald, slik som Stortinget og Regjeringa, mens måla blir jobba med og konkretisert av nokon under (Hølleland, 2007). Døme på dette er i offentleg sektor der ein innanfor eit departement styrer institusjonane under med prioriteringar og fastsett mål (Bø & Helle, 2013). Arbeid med læreplanen på lokalt nivå i skulen, er ein del av

målstyringsprinsippet. Målstyring skjer gjennom desse definerte måla og ein kombinasjon i bruk av testar for å kontrollere at måla er oppnådd (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Trippestad fortel at målstyring verkar rasjonelt og trygt, men i verkelegheita er det ein risikostrategi som er høg (2014). Desse kontrollane fører oss då vidare til omgrepet resultatstyring.

Resultatstyring inneber

... å framskaffe relevante data for både effektivitets- og produktivitetsvurderingar samt å sette disse inn i en organisatorisk og politisk sammenheng som danner grunnlag for bedre og mer rasjonelle beslutninger i offentlige organer (Johnsen, 2007, s. 11).

Resultatstyring består av tre prosessar, resultatmåling, samanlikning og rapportering (Johnsen, 2007). Resultata som kjem fram frå testane blir med på å styre vegen vidare. Dei blir ein indikator på om måla som er satt har blitt nådd.

Prinsippet bak målstyring handlar om å gjere skuleeigar og skulen accountable. Dette skjer ved at staten set rammer og mål, mens skuleeigar og skulen blir ansvarlege for å nå desse måla. Det blir derimot ikkje gitt noko retningslinjer for korleis desse måla skal nåast. Målstyring og accountability er ein offentleg trend som ikkje berre skjer i Norge, men internasjonalt. Den er ikkje avgrensa til skulen, men er eit fenomen innan offentleg sektor (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Mål- og resultatstyring kan ein knytte til noko kalla New Public Management. New Public Management er eit felles omgrep på ei reformbølge som kom på 1980 talet (Utdanningsforbundet, 2013). Den er vanskeleg å definere konkret fordi det er eit fellesomgrep på ulike tiltak og organisasjonsformar som har marknaden som forbilde for organisering av den offentlege sektoren. Hood fortel at New Public Management består av blant anna definering av standardar og mål for prestasjon, større vektlegging av resultat og auka konkurranse i offentleg sektor (Hood, 1991). Wiborg skriv at New Public Management inneber ein marknadsorientering av skulane. Det blir konkurranse mellom skulane i håp om å forbetre kvaliteten på undervisninga og auke det faglege nivået (Volckmar, 2016). «Mål- og resultatstyringen slik vi kjenner den fra de nordiske landene er preget av å ha blitt utformet som en del av NPM-reformen» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 10).

2.2.2.2 Kvalitet

Når ein vektlegg eit slikt kontrollsystem, ynskjer ein å oppnå kvalitet. Denne kvaliteten blir målt ved blant anna nasjonale prøver eller PISA. Kvalitet handlar om det som er bra eller ikkje bra og kva vi ynskjer å oppnå (Hølleland, 2007). Det finst mange definisjonar på kvalitet. Når Kvalitetsutvalet skulle definere omgrepet beskreiv dei tre nivå som er mål på kvalitet. Strukturnivå handlar om det materielle. At ein har det nødvendige personale og økonomiske og materielle føresetnadar for å kunne yte ei teneste. Prosessnivå handlar om aktivitetane som er mellom lærar og elev. At desse møta legg til rette for læringsarbeid og eit godt læringsmiljø. Resultatnivå handlar om måla i lovverket og læreplanen. Dette dreiar seg om dei resultatata eller læringsutbytte som er utfall av tenesta (Fevolden & Lillejord, 2005).

Denne studien tar utgangspunkt i den vide definisjonen som utdanningsforbundet har av kvalitet. «Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad målene for grunnopplæringen faktisk realiseres. Denne forståelsen er i tråd med den norske landrapporten om vurdering» (Utdanningsforbundet, 2011, s. 9).

2.2.3 Utfallet av accountability i norsk skule

2.2.3.1 Privatisering av det offentlege

Nyliberalisme er viktig å trekke fram i ein slik studie. Det som ligg bak mykje av endringa omdiskutert i denne studien, er føringa av ein nyliberalistisk politikk. Denne type politikk blir kjenneteikna av at skulen skal formast i samband med behovet i næringslivet og som modell er næringslivet sine styrings- og organiseringsformar. På denne måten kjem det nye styringsformar, læreplanen styrkast, då med spesielt fokus på realfag og språk, det blir ein auka bruk av testar, skulen desentraliserast og det blir eit større fokus på valfriheit og friskular (Hovdenak & Stray, 2015).

Ein friskule er ein frittstående skule som er eigd av andre enn kommunen eller fylkeskommunen, som regel ein privat aktør. Sjølv om friskulen er privat, har den eiga lov med namnet *Friskolelova*. Her står det at lova vart utforma for at det skal kunne drivast og opprettast frittstående skular slik at foreldre og elevar skal ha moglegheit til å velje andre skular enn dei offentlege. Skulen skal følgje læreplanar godkjent av departementet, enten same læreplan som den offentlege eller ein anna læreplan som framleis sikrar at eleven får

god opplæring. Skulen skal vere open for alle elevar som oppfyller vikåra for offentleg opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Privatiseringa av det offentlege er og eit prinsipp som fell under New Public Management som beskrive over. Utdanningsforbundet skriv at bak New Public Management ligg eit ynske om at offentleg sektor skal bli meir lik privat sektor. Den overordna ideen er «å overføre elementer fra markedsmodellen til offentlig forvaltning» (2013, s. 9). Hernes skriv om element ein ynskjer å overføre. Han legg blant anna vekt på at brukaren skal ha valfridom. Ein kan oppnå dette ved for eksempel frisetjing, privatisering og konkurranseutsetting (Hernes, 2007). Eit prinsipp som ligg til grunn for friskulen, er at ved å ha fleire alternativ kan ein gi eit meir individuelt tilpassa tilbod og på denne måten skape større mangfald og at føresette kan velje skule for barnet (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2010). «NPM handler om at organisasjons- og ledelsesformer i det private næringsliv blir forbilde for reformer i offentlig sektor» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 5).

Friskular har ei lang historie og motiva for framveksten var å ha eit livssynsbasert og pedagogisk alternativ. Ein av grunnane til ei auka satsting i nyare tid, kan vere den nyliberalistiske tanken om å auke skulen sin mogelegheit til val og styrke privatiseringa av utdanning. Den auka framveksten av friskular kan vere eit slikt styrka tiltak for å auke privatiseringa. Ein anna viktig del innan nyliberalistisk tankegang er konkurranse i marknaden. Det å skape fleire aktørar som kan gi same tenesta styrkar konkurransen mellom dei ulike aktørane. På denne måten skapar konkurranse mellom den offentlege skulen og den private skulen ein marknad prega av fritt val, konkurranse, accountability og eit håp om auka kvalitet.

2.2.3.2 Overgangen til Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet kom i 2006 som utfall av fleire faktorar og utfordringar nemnt innleiingsvis. Blant anna OECD rapportar, PISA resultata i 2001 og Kvalitetsutvalet si vurdering i 2002 og 2003. Kunnskapsløftet blir sett på som å vere både ei strukturreform og ei innhaldsreform. Med strukturreform blir det meint dei endringane som har skjedd i strukturen til skulen. Døme på dette er oppbygging. Med innhaldsreform blir det meint innføringa av eit nytt læreplanverk og dei grunnleggande ferdigheitene. Hølleland argumenter for at Kunnskapsløftet ikkje berre

er desse to, men at det og er ein styringsreform. Dette ved at konkretisering av læreplanen er lagt til lokalt nivå (2007).

Det kom ut ein publikasjon i 2002 der situasjonen i grunnskuleopplæringa vart beskrive. Her står det blant anna «Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedefra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål (Clemet, 2002, avsn. 5). I stortingsmelding 30, som er utfallet av rapporten til Kvalitetsutvalet, står det

Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foreldre. ... For at skolene skal greie det, trengs et systemskifte i måten skolene styres på. ... Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar (2003-2004, s. 3).

I sitata ovanfor blir det beskrive eit systemskifte når Kunnskapsløftet vart utvikla. Hølleland beskriv det som skjer som at det blir danna eit skilje mellom den politiske styringa og den fagpedagogiske styringa. Måla i læreplanen blir skapt av Stortinget, som blir den politiske styringa. Den fagpedagogiske styringa, som er skulen eller læraren, står fritt til å velje metode og definere innhald. Deretter blir skulen stilt til ansvar ved hjelp av kvalitetsvurderingsverktøy som nasjonale prøver. Fridom under kontroll som er ei nyliberalistisk målsetting skulle skape skapartrøng, innovasjon og utvikling på kvar enkelt skule, samstundes som ein kunne følgje tilstanden ovanfrå (2007).

2.2.3.3 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver vart sett i verk i 2004 etter Kvalitetsutvalet si utgreiing av skulen. Nasjonale prøver måler elevane i femte-, åttande- og niandeklasse. Dei gir informasjon om elevane sine ferdigheiter i lesing, rekning og engelsk. Då mangelen på eit slikt kvalitetsvurderingsverktøy vart lagt fram i 2002 og 2003, argumenterte Kvalitetsutvalet for to fordelar med ei slik nasjonal prøve. Ein får innsikt i elevane sitt læringsutbytte og sjå utviklinga over heile landet over tid. Ein kan vidare setje standardar og samanlikne elevane lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt (Hovdenak & Stray, 2015, s. 91).

Under informasjon om korleis å førebu, gjennomføre og følgje opp nasjonale prøver på Utdanningsdirektoratet sine sider, står det at informasjonen som kjem frå nasjonale prøver skal skape grunnlaget for undervegsvurdering og utvikling av kvalitet på alle nivå i skulen.

Alle elevar skal delta på prøven, men elevar med rett på særskild norskopplæring eller spesialundervisning kan søke fritak om det er klart at resultatene ikke vil ha noen betydning for eleven sin videre opplæring. Informasjonen som kommer fram skal sammen med annen informasjon skape grunnlaget for tilpasset opplæring for eleven. (2016).

Resultatene fra nasjonale prøver blir offentliggjort med noen få unntak. Et unntak er skoler med så få elever at det er fare for elevenes personvern (Utdanningsdirektoratet, 2016). I 2009 kom det en rapport der det var gjort en granskning av offentliggjøring av nasjonale prøver. I denne rapporten står det at skolen er en av de viktigste samfunnsarenaene for barnet. Det er derfor viktig både for det enkelte individ og for samfunnet å vite at elevene lærer det de skal og at kvaliteten på skolen er høy. «Offentligheten må sikres godt innsyn i skolen, og mediene spiller en viktig rolle i så måte» (Rugtvedt, Brenna, Vederhus, Olsen, & Alver, 2009, s. 7). Når det handler om rangering av skolene derimot, står det i en erklæring fra regjeringen at resultatene er offentlige, men at rangering ikke skal legges til rette for. Resultatene til nasjonale prøver har media tilgang til og de får selv velge hvordan de vil omtale resultatene, så lenge det blir tatt omsyn til personvern (Rugtvedt, Brenna, Vederhus, Olsen, & Alver, 2009).

Nasjonale prøver er et verktøy utviklet for å sikre kvalitet i skolen. For å sikre at alle elever oppnår de målene som er gitt. Nasjonale prøver blir således et verktøy for å sjekke at elevene lærer det de skal og får det læringsutbytte de skal ha i skulegangen. De blir da et verktøy innenfor accountability tankegangen. Elevene har kompetansemål som de skal oppnå, men læreren har metodefridom og autonomi i hvordan disse skal oppnås. Nasjonale prøver er derfor et verktøy for å sikre kvalitet i skolen. For å gjøre læreren ansvarlig for den kvaliteten. Et verktøy for å fremme accountability.

2.2.4 Endringer i læreryrket som konsekvens av dette

Det har vært flere debatter rundt elever sine faglige prestasjoner. Bak denne ligger en kritikk av lærerne og lærerutdanninga. Svake resultater blir ofte lagt på læreren sine skuldre ved at læreren sin faglige kompetanse blir sett i tvil. Det å være lærer blir hevdet å innebære å kunne stå i denne stormen (Postholm, Haug, Munthe, & Krumsvik, 2011, s. 26).

I stortingsmelding 30 blir fokuset flytta til læraren. «Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs» (2003-2004, s. 4). Fokuset på at læraren var den viktigaste faktoren for å oppnå den skulen ein ynskte vart her vektlagt. Sjølv om teknologi, pengar og skulebygg framleis vart sett på som andre viktige faktorar, var det læraren som ville gjere den store forskjellen. Kunnskapsløftet skulle ikkje berre forbedre elevane, men det skulle og føre med seg eit kompetanseløft for lærarane. I tillegg til dette auka krava for å kome inn på lærarhøgskulen (Hølleland, 2007).

Lærarrolla er krevjande. Skaalvik og Skaalvik skriv at læraryrket er eit av dei yrka som opplever eit auka krav til papirarbeid og dokumentasjon. Dei opplever og eit betydeleg tidspress (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I 2008 vart det sett eit utval til å vurdere tidsbruken i skulen. Dette utvalet vart nedsett av Kunnskapsdepartementet og fekk namnet Tidsbrukerutvalet. I denne rapporten legg dei vekt på viktigheita ved at læraren får rydda plass slik at han kan bruke meir av arbeidstida si på kjerneoppgåvene. Kjerneoppgåvene er ifølgje dei undervisning, vurdering og planlegging. Tidsbrukerutvalet skriv at læraren har mange oppgåver i skulen slik som fellesmøter, dokumentasjon, lokalt læreplanarbeid, rapportering til skuleeigar og leiing, kontakt med foreldre og praktiske oppgåver som tar store delar av læraren si tid (2009).

Rapporten *Tidstyvene* frå 2009 skulle gi eit bilete av korleis lærarar brukte tida si utanom undervisninga, korleis tidsbruken på arbeidsoppgåver hadde endra seg og kva oppgåver lærarane meinte dei bruket for mykje tid på no. På fyrsteplass i denne rapporten over kva lærarane i grunnskulen meinte dei brukte meir tid på enn for to år sida, ligg elevvurdering. Elevvurdering handlar om det å utvikle kriterier, testing og dokumentasjon. 70 % av lærarane meinte dei brukte meir tid på dette og snakka om store arbeidsmengder med tanke på nasjonale prøver, kartleggingsreiskap og vanlege fagprøver. På spørsmålet om dei opplevde at dei brukte for mykje tid på dette var det likt mellom dei som opplevde det som for mykje og dei som opplevde det som nok. I rapporten blir utviklinga av testing og dokumentasjon beskrive slik «Denne utviklinga har gjort at lærerne mener de bruker mye av arbeidstiden sin på testing av elever, samtidig som de gir uttrykk for at arbeidsbyrden knyttet til å dokumentere resultatene også har økt» (Jordfald, Nyen, & Seip, 2009, s. 52).

Hovdenak og Stray skriv om korleis læraren sin autonomi og handlingsrom har blitt mindre. Dei skriv at dette stammar frå PISA. PISA var som sagt ein av grunnane til at Kunnskapsløftet vart innført. I Kunnskapsløftet ligg det mykje fokus på dei fem grunnleggande ferdigheitene. Dette er dei same ferdigheitene som blir testa i PISA. Dei argumenterer for at Kunnskapsløftet på denne måten er konstruert for å styrke elevane sine grunnleggande ferdigheiter og auke testskåren (Hovdenak & Stray, 2015).

2.3 Campbells Law

Prinsippet bak Campbells Law kjem frå Donald Campbell. Beskrivinga av denne lova er som følger

The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject that indicator will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it was supposed to measure (Sjøberg, 2012, s. 15).

Kort forklart, når ein føretar ei måling av ein indikator og det blir sett større og større konsekvensar for det som kjem fram på målinga, blir målinga meir og meir utsatt for korrupsjon.

Campbells Law handlar om at når ein styrer med målingar og indikatorar, kan dei begynne å leve sitt eige liv. Resultata og målingane kan utifrå denne tankegangen bli så viktig at ein gløymer det målet ein eigentleg skulle fremme. Måla erstattar kvaliteten. Ved at dette skjer oppstår fleire triks og metodar for å oppnå ønskelege resultat. Eit system som dette, prega av mål- og resultatstyring, kan då gi motsett effekt av det ein ynskjer å oppnå (Sjøberg, 2012).

Campbells Law kan knytast til testing i skulen. Ved at det blir sett inn konsekvensar for testane, slik som offentleggjering og rangering av resultata og at skule og skuleeigar blir accountable for resultat som kjem fram, aukar fallhøgda. Eit anna døme er når eit fokus blir stort på dei ferdigheitene som kan målast, slik som rekning, lesing og skriving, kan fokuset bli mindre på det som ikkje kan målast. Større konsekvensar kan føre med seg større moglegheiter for at målinga blir utsatt for korrupsjon, blant anna ved at andre delar som ikkje kan målast slik som praktiske estetiske fag mistar fokus til fordel for det som kan målast og førast på papir.

3. Metode

I dette kapittelet vil eg forklare korleis eg har jobba meg mot eit svar på problemstillinga. Her vil eg fyrst skrive om dei vala som har blitt gjort med tanke på metode. Deretter vil eg forklare korleis eg gjekk fram i prosessen og forklare kvifor eg tok dei vala eg tok. Vidare vil eg forklare korleis resultatata blir framstilt og analysert. Til slutt vil eg vise korleis eg har sikra mest mogeleg validitet og reabilitet til studien.

3.1 Val av metode

3.1.1 Kvalitativ metode

Val av metode innebere å følgje ein bestemt veg mot eit mål (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å oppnå målet med denne studien har det blitt valt å ta utgangspunkt i kvalitativ intervju. Kvalitativ metode har nokre karakteristiske trekk. Den er blant anna prega av mange måtar ein kan samle inn data på og måtar å analysere det som kjem fram. Det som er fellestrekk er at denne type metode ofte blir knytt til forskning som innebere nær kontakt mellom forskaren og det som blir forska på. Det å bruke kvalitativ metode innebere å søke djupare meining som ikkje kan målast i tal eller frekvensar (Thagaard, 2009).

Ein kvalitativ metode går forbi tala og ynskjer ei utvida forståing av fenomen knytt til personar eller situasjonar (Dalen, 2004), i motsetning til kvantitativ metode som innebere at resultatata som kjem fram kan teljast og målast (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med problemstillinga *kva innverknad har det auka fokuset på resultat på læraren sitt arbeid i barneskulen*, søkjer eg etter læraren sine tankar og opplevingar om korleis eit auka fokus på resultat påverkar han. Kvalitativt intervju blir derfor sett på som den mest passende metoden for å svare på problemstillinga. Christoffersen og Johannessen skriv at kvalitativt intervju gir eit innsyn i den andre personens livsverden (2012). Formålet er å forstå sider ved informantens sitt daglege liv, frå personen sitt eige perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Noko som er hovudformålet i denne studien.

Kvalitativ forskning studerer ting i ein naturlige situasjon. Der prøver ein å forstå eit fenomen utifrå korleis menneske ser det. Dette kan bli gjort på fleire måtar. Nokre av desse er observasjon, samtalar, intervju eller opptak. «Qualitative research is a situated activity that

locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world» (Denzin & Lincoln, 2005, s. 3).

Det å bruke kvalitativ metode kan skape etiske utfordringar. Den nære kontakten som blir mellom forskaren og det som skal forskast på, er ein av desse. Når ein vel kvalitativ metode er det viktig å verne om personopplysingar og skjerme informanten. I denne samanheng er det viktig at forskingsmaterialet er anonymt. Det kan og oppstå eit etiske dilemma når ein går frå innsamling av materiale til analyse. Når innsamlingsprosessen er ferdig har ikkje lenger informanten kontroll direkte over sin innblanding i studien. Det er viktig for forskaren å respektere informanten og sikre hans interesser. Forskaren sin lojalitet ovanfor informantane er sentral i kvalitativ metode (Thagaard, 2009).

Det å velje ein metode handlar om å velje korleis ein vil gå fram og korleis ein kan gå fram for å undersøke om ein tanke eller påstand stemmer med verkelegheita (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Med ei slik problemstilling er studien ute etter å få eit innblikk i læraren sine tankar og opplevingar. Kvalitativ metode bygger på hermeneutikk som fortolkingsteori og ein fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikk handlar om fortolking og innebere å gå forbi det som blir sagt direkte eller augeblikeleg og finne meininga og betydninga som ligg bak. Det som ligg i heilheita. (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortolking innan kvalitativ metode innebere at det er fokus på dei delane som kan ha innverknad på tolkinga. Blant anna forskaren si forståing frå før av. Desse delane er viktige å trekke fram. Dei problematiserer forskinga som er gjort og kva innverknad forskaren kan ha hatt på studien (Thagaard, 2009). Korleis hermeneutikk har satt sitt fotspor i studien kjem til bli gjort greie for under analyse av resultat.

Fenomenologi handlar om menneskeleg erfaring. Den er på søken etter den djupare meininga i den enkelte individet sine erfaringar og ynskjer å «...utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Innan fenomenologi kan erfaringane til forskaren skape eit utgangspunkt for forskinga. Ein viktig faktor når ein forskar innan ein kvalitativ metode og ser på fenomenologien er at forskaren er open for det informanten fortel. Denne teorien bygger på at realiteten er slik vi menneske oppfattar den (Thagaard, 2009). Problemstillinga er forankra i eit slikt syn. Eg ynskjer å forstå meininga med eit fenomen gjennom ei gruppe lærarar sine auge. Ved at ein

leitar etter dette, er det viktig at eg som forskar er nøytral og open for meiningar. Viktigheita med dette og korleis eg som forskar har vore bevisst på det, vil bli visst fleire steder i dette kapitlet.

I denne samanheng er det eit omgrep utvikla av Edmund Husserl som er relevant for å beskrive kva denne studien ynskjer å finne ut av. Dette omgrepet er livsverden. Livsverden er ifølgje Husserl korleis menneske opplever og stiller seg til verden ein omgåst i. Dette blir gjort ved hjelp av følelsar, sansar og forstand (Bø & Helle, 2013). «...fokuserer på opplevingsdimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under» (Dalen, 2004, s. 17). Dette omgrepet blir sett på som relevant å trekke fram sidan det som kjem fram i resultatata og som er utgangspunkt for drøftinga, er lærarar sine opplevingar av testing i barneskulen og korleis dette påverkar deira kvardag og arbeidsoppgåver.

3.1.2 Intervju

Eit forskingsintervju går djupare enn den spontale samtalen som føregår i kvardagen. Målet er å innhente opplevingar av livsverda til informanten for deretter å tolke meininga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det å ha ein samtale er viktig for at ein skal kunne forstå kvarandre, svare på spørsmål og beskrive kva ein tenker, føler og meiner. Ved å observere, som er ein anna kvalitativ metode, kan ein ikkje sjå fortida og ein vil då møte på utfordringar når ein ynskjer å vite kva nokon tenker og føler (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvalitativt intervju vart derfor sett på som den mest egna metoden. I eit intervju er det ei gitt rollefordeling der forskaren spør spørsmål, informanten svarer og forskar følger opp svara om nødvendig. Eit intervju kan vere nyttig for å få fram nyansar og kompleksitet, for eit sosial fenomen er nettopp komplekst (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det finst ulike måtar å strukturere rammene rundt eit intervju. Ein skil mellom ope, semistrukturert eller strukturert intervju. I eit ope intervju er målet at informanten skal fortelje mest mogleg fritt. Her har ein ingen formulerte spørsmål på førehand. Eit semistrukturert intervju har ein intervjuguide, men spørsmåla, tema eller rekkefølga kan variere. Eit strukturert intervju har derimot ein fastsatt mal med både spørsmål, tema og rekkefølge bestemt på førehand (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det har i denne studien blitt valt å gjennomføre eit semistrukturert intervju. Dette innebære at det verken er ein open samtale utan ein plan eller eit lukka spørsmålsskjema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Denne type intervju vart valt i staden for ope for å forsikre at intervjuet heldt rett kurs og for at alle informantane skulle få same spørsmål. Det vart valt i staden for strukturert for å prøve å fange det informanten verkeleg meinte rundt tema utan å gi noko føringar på svara som kom fram.

Det å intervju kan bringe med seg mange tema som er verdt å diskutere. Når ein gjennomfører eit intervju har ein direkte kontakt med det som er grunnlaget for studien, som i denne studien er læraren. Forskaren bruker seg sjølv for å skaffe seg informasjon. Då blir forskaren sin sensitivitet viktig. Det å danne ein god atmosfære der informanten er trygg på intervjuprosessen er svært relevant. Dette kan også påverke om informanten føler seg trygg til å uttrykke det han meiner og ikkje berre det forskaren vil høyre. Ein annan måte å unngå dette på er å møte informanten med eit ope sinn (Thagaard, 2009), noko som var vektlagt som viktig i denne studien.

Eit semistrukturert intervju er heller ikkje problemfritt. I denne type intervju kan det blant anna oppstå fleirtydigheit. Dette innebære at det kan oppstå motstridande utsegn i løpet av intervjuet. Det er då viktig å vere klar over at formålet ikkje er å oppnå meiningar som er klare og kvantifiserbare. Det er å finne ut og drøfte kva som gjer det, er det feil i kommunikasjonen mellom partane eller er det motseiingar i livsverden til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at ein har utvikla spørsmål til informanten i semistrukturert intervju er det viktig å ikkje legge noko føringar for kva informanten skal svare i spørsmåla som blir stilt. Det var derfor sett på som viktig i denne studien og ha spørsmål som kunne fremme både det positive og det negative sidene med testane. Det vart vektlagt å vere tydeleg på kva informanten si direkte meining om testing var i tillegg til det som vart fortalt og kan tolkast indirekte.

3.2 Utgangspunkt

«Forståelsen av data utvikles gjennom hele forskningsprosessen, og må ses i sammenheng med den forforståelse forskeren bringer med seg inn i prosjektet» (Thagaard, 2009, s. 35). Temaet om testing har vore mykje framme i media. Dette var mitt fyrste møte med denne tematikken. Min forkunnskap var mangelfull og bestod for det mest av det eg hadde lese i

media. Her var det eit delt syn som både fremma den positive sida om kva utbytte ein kunne ha av testing, men som oftast var det kritikk mot testing og fokus på negative konsekvensar det kunne føre med seg.

Etter intervjuet eg gjennomførte før eg starta studien, som vart grunnlaget for interessa mi, sat eg igjen med mange spørsmål. Eg såg då på det som viktig å finne ut kvifor det var blitt slik, kva som gjorde at fokuset på resultat var blitt større. Korleis tolkinga av materialet blir gjort kan ein knytte til forskaren sitt teoretiske utgangspunkt (Thagaard, 2009). Det vart derfor sett på som viktig å ha forkunnskap som omhandla den historiske bakgrunnen til testing før eg starta resten av forskingsprosessen. Dette var for å styrke min kunnskap, for å stille meg sjølv mest mogeleg nøytral til tematikken og for å kunne gjere bevisste og reflekterte val gjennom studien. Thagaard skriv at kunnskap til det som skal forskast på er sentralt og viktig for å velje metode (2009). Mi forståing av temaet har forandra seg fortløpande i samband med litteratur eg har lese og ved å fått innblikk i ulike lærarar sine tankar og opplevingar om temaet.

3.3 Framgangsmåte

3.3.1 Informantar

I denne studien blir det tatt utgangspunkt i intervju gjort med fem ulike lærarar som har ulik arbeidserfaring. Dette valet er gjort bevisst for å få eit variert innsyn i opplevinga av temaet og for å styrke validiteten i studien. Det var i utgangspunktet meint å ha informantar frå to ulike kommunar. Ein by og ei bygd for å få eit breiare spekter av meiningar, men det var vanskeleg å skaffe informantar frå bygda. Det er derfor tre informantar frå same bykommune og to informantar frå ulike bygdekommunar. Som nemnt innleiingsvis kjem mykje av styringa frå kommunen, derfor vart det valt å ta utgangspunkt i ulike kommunar. Alle intervjuar vart gjennomført på ulike skular. Dette for å få eit innblikk i variasjonen mellom skulane.

For å skaffe informantar til denne studien, vart det sendt ut mail til skular med informasjon om studien og ynskje om å kome i kontakt med ein lærar frå fjerde- eller femteklasse². Det vart gjort eit val om å ha lærarar på eit av desse trinna med tanke på nasjonale prøver. Det at lærarane som skulle vere informantar skulle ha opplevingar innanfor temaet og kanskje ha danna seg tankar rundt det vart sett på som relevant. Det visste seg etterkvart å vere vanskeleg

² Sjå vedlegg nummer ein.

å skaffe informantar via mail til skulen. Eg tok derfor kontakt direkte med læraren eller besøkte skulen og presenterte meg og informerte om studien min i håp om å få betre respons³.

3.3.2 Intervju

«Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål» (Dalen, 2004, s. 30). Det vart fyrst og fremst vektlagt som viktig å setje seg inn i litteratur om kvifor det har blitt eit auka fokus på resultat og kvifor ein kan påstå at dette fokuset finst. Dette vart gjort for å førebu meg og min forkunnskap til intervjuet og for å kunne lage spørsmål som kunne gi svar på problemstillinga på best mogeleg måte.

Tidsramma som vart sett til intervjuet var cirka ein time. Dette var for å gi informanten noko å gå utifrå og for å setje ei grense for omfanget av kvart intervju. Det vart utarbeida 19 spørsmål som vart sendt ut til informanten før intervjuet⁴. Informantane fekk informasjon om at dersom dei ynskte å førebu seg til intervjuet, vart intervjuet sendt på mail til dei på førehand. Dette fekk dei vite før dei sa seg einige til å delta. Dette vart gjort for å ufarleggjere det å delta for informanten og for å få meir utfyllande svar i intervjuet. Det vart som nemnt over eit semistrukturert intervju med 19 spørsmål vi skulle innom, men med mogelegheit til å tilføre spørsmål og variere rekkefølga undervegs om det skulle vere relevant. Intervjuet starta med nokre nøytrale opningsspørsmål, for deretter å gå vidare til spørsmål som kunne belyse problemstillinga.

Informanten kunne sjølv velje kvar intervjuet skulle gjennomførast. Dette vart informert om i mailen som vart sendt til informanten. Det ideelle var å gjennomføre intervjuet på ei stad der informanten kunne vere avslappa. Det skal heller ikkje vere vanskeleg for informanten å kome seg dit (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette vart eit bevisst val for å gjere informanten trygg på intervjuprosessen. Alle valte å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen.

Intervjuet vart tatt opp på bandopptakar for å vere sikker på å fange essensen i informanten sine utsegn og for å styrke studien sin reabilitet. Det vart seinare transkribert⁵. Det er ikkje

³ Sjå vedlegg nummer to.

⁴ Sjå vedlegg nummer tre.

⁵ Sjå vedlegg nummer fire, fem, seks, sju og åtte.

ukomplisert å transkribere. Ein av grunnene er fortolingsprosessen som oppstår mellom talespråket og det skrivne som kan skape praktiske og prinsipielle problem. «Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjenntakelser når det transkriberes direkte, og en velformulert artikkel høres kanskje kjedelig ut når den leses høgt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Intervjuet som vart gjennomført i denne studien vart transkribert nesten ordrett, med unntak av halve setningar som gav lite mening og munnlege utsegn som «eh» eller pausar. Bortsett frå dette vart det transkribert slik informanten uttrykte seg. Det dukka opp setningar som gav lite mening skrifteleg, men ein forstod informanten godt munnleg. Fordi det var lett å forstå informanten munnleg har nokre ord blitt flytta når opptaka vart transkribert. Dette for å gi teksten meir mening skrifteleg. Det vart gjort utan å forandre innhaldet.

Det vart valt å gjennomføre intervjuet i november, desember eller januar. Dette fordi nasjonale prøver blir gjennomført på haustsemesteret i femteklasse. Dette var eit bevisst val for å ha informantar som var kjent med nasjonale prøver og som hadde erfaring med pålagte testar utanfrå.

3.3.3 Utval av litteratur

Denne studien har valt å ha ein historisk innføring som innleiing. Grunnen til dette er fordi det blir sett på som viktig med ein innføring i kva som har skjedd med skulen og kvifor ein i det heile tatt kan påstå at det finst eit auka fokus på resultat. «Hvis man ikke kjenner fortiden, forstår man ikke nåtiden og egner seg ikke til å forme fremtiden» (Weil, u.d.).

Det som blir sett på som relevant teori har blitt til under intervjuet. Eg som forskar har med meg ei teoretisk forståing. Dette påverkar prosessen. Det blir då gjennom studien ei veksling mellom mi forståing og erfaringane eg gjer undervegs. Tidlegare har det blitt nemnt at studien har ein hermeneutisk tilnærming. Til dette kan ein trekke inne den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen bygger på at dersom ein skal forstå noko nytt, startar ein ikkje heilt på bar bakke. Den forståinga ein har frå før av blir brukt for å tolke det som skjer. Etter kvart bevegast opplysningane seg inn i forståinga. Forståinga av heilheita og delforståinga korrigerast mellom kvarandre (Hellesnes, 1988). Denne sirkelen opnar døra for ei djupare forståing av meininga (Thagaard, 2009). Det var eit fokusområde å gå inn i denne studien med

eit ope sinn med håp om at det som kom fram frå informanten ville vere grunnlag for kva som vart sett på som relevant teori vidare i prosessen. Det har vore eit hovudfokus å ikkje skape utfallet av studien før forskinga var gjennomført.

Med tanke på kjeldebruk har det vore eit fokus å vore tru mot forfattaren. Eg har streva mot å halde god forskingsetikk ved å vise til kjelder der det har vore brukt. Der direkte sitat ikkje er trekt fram, har det vore fokus på å fortelje det forfattaren uttrykte så godt som mogeleg med eigne ord, utan å miste meininga. Der dette har vore vanskeleg utan å miste innhaldet, har det blitt vist til sidetal, men utan å bruke direkte sitat.

3.3.4 Analyse av resultat

Når ein brukar kvalitativ metode søkjer ein etter ei forståing av eit sosialt fenomen. Tolkinga som blir gjort har då stor betydning. Denne studien tar utgangspunkt i ein samansettinga av ulike analysemetodar. Analysen hentar inspirasjon frå både forteljaranalyse og temasentrert analytisk tilnærming. Inspirasjon frå forteljaranalyse er brukt ved at informantane fortel frå sine historier og erfaringar for at studien skal få informasjon om samfunnsforhold. Inspirasjon frå temasentrert analytisk tilnærming blir brukt ved at informasjonen henta frå dei ulike informantane blir strukturert innan same tema. Temasentrert tilnærming bygger på at «...teksten inndeles i kategorier. Disse kategoriene representerer temaer som er sentrale i undersøkelsen» (Thagaard, 2009, s. 172). Det som er viktig med ein slik tilnærming er å ikkje miste fokus på heilheita. Det er små delar som blir trekt ut, men det er viktig å ikkje miste fokus på det heile biletet informanten uttrykte (Thagaard, 2009).

Resultata som kjem fram i studien er informantane sine erfaringar knytt til spørsmåla, men også historier som informantane vel å fortelje for å svare på spørsmåla. Det som blir trekt ut som materiale for analyse og for drøfting er valt ut fordi det svarar på problemstillinga om korleis det påverkar læraren sin kvardag og arbeidsoppgåver. Det som blir trekt ut som relevant blir fyrst lagt fram i kapittel fire. Her vil det bli strukturert under overskrifter som viser tema. Det vil vidare bli lagt fram spørsmålet som vart stilt i fyrste avsnitt. I kapittelet om drøfting vil resultata bli lagt fram og drøfta med relevant teori under overskrifter som beskriver temaet.

Som ramme for tolkinga har det blitt valt å ta utgangspunkt i eit hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikk handlar om å tolke dei små bitane ved hjelp av heilheita. Ein fokuserer på det djupare meiningsinnhaldet enn det ein legg merke til med ein gong (Thagaard, 2009). Resultata i denne studien blir lagt fram under eit eige kapittel. Grunnen til dette er for å vise heilheita i det informanten uttrykte. Det var gjort for å vere klar på kva som kom fram under kva spørsmål og kva informanten uttrykte i heilheit. Når desse resultata blir lagt fram under kapittel fire, blir dei lagt fram under relevante underoverskrifter som kategoriserer tema som blir tatt opp. For å belyse heileheita i det informanten fortalde, er det nokre av underoverskriftene som ikkje berre viser eit konkret spørsmål som var stilt, men som viser til fleire spørsmål for å framstiller heilheita i det informanten uttrykte. Kva spørsmål som vart stilt, vil bli avklart før svaret til informanten blir fortald.

Hermeneutikk gir ikkje noko konkret oppskrift for korleis ein skal tolke det som kjem fram. Opphavet til denne fortolkingsramma handlar eigentleg om tolking av tekstar. Poenget var då å oppnå ein forståing av heilheita i det teksten formidla, ei gyldig forståing av teksten si meining (Thagaard, 2009). Teksten blir i denne samanheng tenkt på som det materiale som blir analysert i forskinga. Thagaard skriv at forma som teksten har variert utifrå kva metode forskaren vel å bruke (2009). I denne samanheng er teksten dei transkriberte intervju gjennomført med informantane. Når ein gjennomfører eit intervju og skal tolke det informanten har uttrykt kan tolkinga som føregår sjåast på som ein dialog mellom forskar og den transkriberte teksten gjort av intervjuet. Her skal då forskaren fokusere på meininga teksten formidlar.

«Det kan stilles mange spørsmål til en tekst, og ulike spørsmål fører til ulike meninger i teksten. En forskers antakelser gjør seg gjeldende i de spørsmålene han eller hun stiller til teksten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). I denne studien blei det sendt ut litt informasjon til informanten på intervjuguiden. Denne informasjonen beskrev studien si problemstilling og omgrepsdefinisjon av relevante omgrep⁶. Dette var for at informanten skulle få ein peikepinn på kva eg som forskar la i omgrepa som var brukt i problemstillinga. Problemstillinga vart lagt med slik at informanten skulle vite kva eg ville finne ut av og for at vi skulle ha eit likt utgangspunkt før intervjuet. Det som var sett på som viktig i fortolkingsprosessen var å gi

⁶ Sjå vedlegg nummer tre.

svar på denne problemstillinga. Det som har blitt trekt ut som relevant er det som svarar på problemstillinga og som gir eit heilt inntrykk av det informanten uttrykte.

3.4 Validitet

Validitet handlar om gyldigheit eller styrke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har blitt gjort fleire val innan korleis studien skal oppnå styrka validitet. Ein av desse vala er bevisst variasjon i informantar, dette for å sikre eit breitt spekter av meiningar og for å prøve å få eit best mogeleg innblikk i lærarar sitt synspunkt. I problemstillinga er ein ute etter fleire meiningar og opplevingar av saka. For å prøve å finne flest mogelege ulike erfaringar, var det bevisst variasjon i informantgruppa ved alder, erfaringar, kjønn, skule og kommune. Det som kjem fram i studien kan likevel ikkje generaliserast fordi det ikkje gir ein fasit på kva alle lærarar tenker, men det gir eit innblikk i fem lærarar med ulike erfaringsbakgrunnar sine meiningar og tankar.

Validitet kan bli knytt til metoden som blir valt. Kvale og Brinkmann siterer Pervin (1948) når dei skriv «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (2015, s. 276). Sidan denne studien er ute etter læraren sine synspunkt og oppfatningar, blir kvalitativt intervju sett på som den mest passande metoden å velje for å svare på problemstillinga.

Når ein bruker intervju, skriv Kvale og Brinkmann at det er viktig å gi informanten tid til å tenke og hugse. Dette er for at informanten skal få tid til å gi svar som er valide (2015). Dette vart sett på som viktig når ein gjennomførte i intervjuet. Når eit spørsmål vart stilt, fekk informanten god tid til å svare. Når informanten var vart stille og verka ferdig med temaet, vart det ikkje spurt eit nytt spørsmål med ein gong. Det vart venta litt for å forsikre at informanten hadde fått uttrykt det han ville. Det å ikkje vere redd for stillheit vart viktig for å styrke validiteten i svara.

3.5 Reabilitet

Reabilitet handlar om pålitelegheit og truverdigheit (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke studien sin reabilitet har det blitt sett på som viktig å bruke litteratur frå pålitelege kjelder. Dette blant anna når det gjeld definisjonar på omgrep eller generell teoriinnsamling. Det har blitt tatt utgangspunkt i litteratur som bygger på andre kjelder og referansar for å vite at det eg

hentar ut frå teksten er påliteleg og kan førast vidare. Rehabilitering har vidare vore eit sentralt omgrep ved utarbeiding av intervjuet. Dette ved at spørsmåla som vart utvikla ikkje skulle legge nokon føringar og vere så nøytralt og ope som mogeleg.

Bak kvar studie står det eit menneske med meiningar, tankar og verdier. Det er likevel viktig å vere så nøytral og objektiv som mogeleg, men det er også viktig å vite at det er umogleg å vere heilt objektiv når ein forskar. Fullstendig objektivitet er uopnåeleg, men bør vere eit ideal å strekke seg etter.

Det er uunngåelig at forskere påvirkes av andres prioriteringer og verdier. Dette kan være en viktig spore til innsats, men det kan også påvirke valg av data, resultatpresentasjon og tolking. Dette stiller krav til forskerens evne til refleksjon over egen praksis (Ringdal, 2013, s. 452).

Det som kjem fram i ein studie vil variere utifrå kva spørsmål forskaren stiller seg. Det er derfor blitt vektlagt å ha eit ope sinn med tanke på utforminga av spørsmåla i intervjuet. Det er blitt sett på som viktig å utforme nøytrale spørsmål eller spørsmål som fremmar begge sider, både positive og negative. Det er også blitt vektlagt å ha opne spørsmål til informanten, i forsøk på å ikkje legge føringar og for å få fram informanten sitt verkelege synspunkt. Det har blitt valt å legge ved litt informasjon om informanten på kvart vedlegg for å få fram variasjonane og ulikskapen mellom lærarane.

3.6 Forskings etiske vurderingar

Kvale og Brinkmann (2015, s. 110) siterer det Foucault skriv (1997) «*Jeg hevder ikke at alt er dårlig, men at alt er farlig, noe som ikke er helt det same som dårlig. Hvis alt er farlig, er det alltid noe vi kan gjøre*».

Når ein brukar kvalitativ metode og det blir nær kontakt mellom forskaren og det som blir forska på, dukkar det opp fleire etiske utfordringar (Thagaard, 2009). Informantane vart frå starten forsikra om at det verken skulle bli oppgitt namn eller kommune som læraren jobba i. Det er valt å skrive kva informantar som er frå same kommune og kven som er frå ulike. Vidare er det valt å skilje dei ulike lærarane ved å skrive alder og kjønn når dei blir omtala i studien. Sidan det var vanskeleg å gå via skulen for å skaffe informantar valte eg å gå direkte til læraren. Læraren informerte sjølv skulen eller rektor om at han skulle delta i studien.

Forskinga var ikkje meldepliktig til NSD. Dette fordi studien ikkje skulle samle inn direkte personidentifiserande opplysningar eller informasjon som kunne gjere at informantane vart identifiserte. Det vart framleis valt å ta utgangspunkt i retningslinjene med tanke på oppbevaring av materiale og konfidensielle opplysningar. Informantane fekk skriftleg informasjon om studien på førehand og kunne trekke seg gjennom prosessen dersom dei ynskte det.

Mi rolle som forskar er viktig innan den etiske delen av studien. Forskaren sin integritet er ein avgjerande faktor. Hans evne til å vere ærleg og hans erfaring, kunnskap og rettferdigheit er sentrale (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var viktig for meg å setje meg inn i historia før eg skulle gjennomføre intervjuet for å styrke forkunnskapen min. Det vart og sett på som viktig å gjere informanten trygg på at eg verken var ute etter å finne noko å ta dei på eller dømme dei på nokon som helst måte. Vidare var det viktig å vere så nøytral som mogeleg. «Etiske spørsmål oppstår typisk i intervjuforskning på grunn av den asymmetriske maktrelasjonen mellom intervjuer og respondent, der forskeren... som regel er den relativt sterkeste parten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110).

Sjølv om ein prøvar å vere nøytral dukkar det alltid opp delar som indirekte kan påverke forskinga. I denne studien var spørsmåla sendt ut til informantane på førehand. Dette kan påverke informanten umedviten ved at han skapar seg ei oppfatninga av agendaen til studien. Det vart derfor prøvd å ha spørsmål som både fremma den positive og den negative sida ved tematikken. Dette var eit forsøk på å få fram det informanten verkeleg meinte og ikkje det han trudde studien ville ha. «Det kvalitative forskingsintervjuet er ikke et nøytralt *medium* som gjør det mulig for samtalepartnerne å fritt møte hverandre, upåvirket av konteksten. Den er snarere en *formidler* som muliggjør visse måter å forholde seg til hverandre på og vanskeliggjør andre» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117).

Grunnen til at spørsmåla vart sendt ut på førehand, var for å førebu informantane, få reflekterte svar og få dei til å føle seg trygge på situasjonen. På mailen som vart sendt ut for å kome i kontakt med potensielle informantar, vart det opplyst om at spørsmåla kom til å bli sendt ut på førehand dersom dei ynskte å førebu seg. Dette var gjort for å ufarleggjere det å delta i studien. Eg som forskar ynskte deira innsyn. Eg ville vise at eg ikkje var ute etter å overrumple dei med vanskelege spørsmål.

3.7 Eit kritisk syn på forskinga

Det er mange val ein må ta når ein skal gjennomføre ein studie som dette. All forskning startar med at ein har ein eller annan form for verkelegheit som ein ynskjer å vite meir om. I dette tilfellet er det ein person eller yrkesgruppe sine opplevingar av ein konkret tematikk. I denne samanhengen er det blitt sett på som naturleg å bruke kvalitativ metode. Det som kunne vore gjort annleis var ein blanding av kvalitativ og kvantitativ metode og for eksempel talt systematisk opp kva ord som gjekk att i intervjuet og om desse orda gjekk att hos dei andre informantane. Med ein slik problemstilling derimot er ein ikkje ute etter konkrete tal, ein er ute etter synspunkt og meiningar.

Ein anna metode som kunne blitt brukt hadde vore å tatt videoopptak av intervjuet.

Intervjukonteksten består av meir enn berre verbal kommunikasjon. Den består og av non-verbal. Dette er den kommunikasjonen som skjer ved hjelp av kroppen. Ikkje berre kan kroppen bidra på ein god måte til forskinga, men den kan også forstyrre (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kunne vore lagt meir vekt på kroppsspråk, tonefall og innleving, men dette vart ikkje valt å gjere. I staden vart det som nemnt tatt opptak av berre lyd. Grunnen til dette var at eg ville ha hovudfokuset på kva informanten uttrykte i ord. Denne problemstillinga legg vekt på kva innverknad dette har på læraren. Det har derfor blitt vektlagt å fokusere berre på det læraren sjølv uttrykte med ord.

I denne studien har fokuset vore på læraren og hans oppfatningar og tankar om testing. Det som kunne vore gjort annleis, hadde vore å hatt fokus på korleis det opplevast av andre grupper, slik som elevar eller foreldre. Då kunne studien ha tatt ei annan vinkling, men det som vart valt å fokusere på var læraren. Som forklart innleiingsvis var bakgrunnen for studien denne samtalen eg hadde med ein lærar før studien starta. Dette skapte interesse for læraren sine opplevingar. Det vart derfor naturleg å legge vekt på lærarar som gruppe.

4 Resultat

I dette kapittelet vil det som kom fram i intervju bli lagt fram. Det har blitt valt å framstille informantane med alder og kjønn for å skilje dei. Det vil bli lagt fram svara til informantane til nokre av dei spørsmåla som gir svar på problemstillinga og rom for drøfting. Det som blir lagt fram her vil ikkje bli drøfta i dette kapittelet. Her blir berre resultatata lagt fram for å gi klare beskrivingar av informantane sitt synspunkt og spørsmåla som vart stilt. Det vil bli drøfta og analysert opp mot teori i kapittel fem. Kvinne (30), mann (35) og mann (25) er frå same bykommune. Mann (34) og kvinne (49) er frå to ulike bygdekommunar⁷.

4.2 Endingar i læraryrket

Eit av dei fyste spørsmåla som informantane fekk var om dei opplevde at lærarrolla hadde endra seg som eit resultat av testar. Kvinne (30) har jobba i fem år og opplevde at det ikkje hadde endra seg så mykje mens ho hadde vore i yrket, men ho følte at då ho starta som lærar hadde ho kome inn i skulen i den verste tida. Det hadde roa seg litt til å bli mindre stress rundt prøvene på skulenivå. Korleis dette påverka hennar lærarrolle, varierte gjennom året. Rundt tida for nasjonale prøver var det mykje fokus både i etterkant og i forkant, både frå kollegaer, foreldre, skule og kommune.

Mann (35) har jobba i elleve år og opplevde at lærarrolla hadde endra seg ganske mykje. Han synest at det var blitt fleire testar og dei hadde blitt vanskelegare og vanskelegare. Han uttrykte blant anna «Nokre av desse testane slik som nasjonale prøver opplevast nesten som, eg skal ikkje sei overgrep, men det er mange som opplever å bli knekt av dei, synest eg» (vedlegg nr. 5). Han uttrykte vidare at innhaldet i arbeidsdagen var blitt meir styrt. Då med tanke på førebuing av elevane og det å lage øvingsoppgåver. Han synest testinga gjekk veldig mykje inn i lærarrolla og opplevde at det er læraren som må forandre seg. Han svarte at han bevisst prøvde å ikkje la dette styre lærarrolla hans og prøvde å gå litt mot straumen. Mykje av fellestida opplevde han at handla om testing og uttrykte at mykje av den bundne tida vart brukt både indirekte og direkte til testing.

⁷ Transkriberte intervju ligg ved som nummererte vedlegg.

Mann (25) har jobba som lærar i to år. Han følte ikkje han kunne sei så mykje om forandringa, men at det var eit tema som vart snakka mykje om. Han hadde nettopp vore på eit kurs i oppfølging av nasjonale prøver der det hadde blitt uttrykt at oppstyret rundt nasjonale prøver var lagt seg litt. Folk hadde slått seg til ro med at det var kome for å bli. Han uttrykte at det ikkje påverka korleis han var som lærar, men når nasjonale prøver kom før hausten, så hang dei litt over lærarane. Som nyutdanna var han opptatt av å gjere ein god jobb, så han opplevde at han måtte prestere. «Eg har hatt elevane i heile fjerdeklasse og i haust i femteklasse, så eg føler at eg har eit visst ansvar for at dei bør ha lært ein del» (vedlegg nr. 6). Han svarte at dei prøvde å ikkje berre tenke testar. Dei prøvde å sjå kva dei trengte fram til testane, for så å knytte dette til det dei heldt på med.

Mann (34) har jobba som lærar i åtte år. Han var opptatt av at skulen var blitt einige om å slappe av. På skulen hadde dei hatt fokus på at nasjonale prøver ikkje var viktig. Dei øvde heller ikkje til dei. Han opplevde at det ikkje påverka han så mykje, men diskusjonen var der framleis. Korleis testing var med på å styre hans lærarrolle, meinte han var lite, men ein hang seg opp i resultata som kom etterpå. Det blei ein del etterarbeid, dette meinte han styrte. Han brukte det til seinare undervisning dersom det var tema ein måtte auke innsatsen på.

Kvinne (49) har jobba som lærar i 22 år. Ho opplevde at hennar lærarrolle ikkje hadde endra seg så mykje, men meinte at etter nasjonale prøver kom låg fokuset på resultat meir i bakhovudet. Ho la vekt på at pensumet vart blitt større og skulekvardagen generelt hadde blitt meir stressande. Det var blitt meir alvor meinte ho.

4.2 Det er viktig at elevane veit

Alle informantane sa gjennom intervjuet at det var viktig for dei at elevane visste at testane ikkje var så viktige. På spørsmål om dei snakka med elevane om meininga og formålet med testane uttrykte Kvinne (30)

Veldig mange elevar synest det er viktig og veldig mange foreldre synest det er viktig, men så har det eigentleg ingenting å sei for elevane. Det er veldig mange av elevane som gjer det dårlegare berre fordi det heiter prøver, som eigentleg gjer det veldig bra for seg sjølv. Det er akkurat som om det svartnar litt når dei veit at det er ei prøve (vedlegg nr. 4).

Mann (35) sa

Vi har prøvd å ha eit veldig fokus på at du skal vise alt du kan. Om det er noko du ikkje kan, så er det vi som lærarar som har skulda, for då har du ikkje lært det endå. Det blir vanskelegare og vanskelegare for dei tenker meir og meir sjølv. Dei kjøper ikkje alt vi seier lenger (vedlegg nr.5).

På same spørsmål svarte mann (25) at han fortalde sine elevar at dette var for at elevane skulle få vise kor mykje dei kunne. Han hadde fokus på at dette skulle vere noko positivt. Mann (34) fortalde elevane at det einaste som var forventa av dei er at dei skal gjere sitt beste. Begge la vekt på å fortelje elevane at dei skulle bruke testen til å forbetre det som dei ikkje fekk heilt til. På spørsmålet om forventningar utanfor klasserommet påverka hennar fokus på testing svarte Kvinne (49) at ho prøvde å ha fokus på å fortelje elevane at testane var for at ho skulle sjå om det var noko dei trengte å jobbe meir med og at det viktigaste var at dei gjorde så godt dei kunne. Det var viktig for ho at elevane sjølv vart fornøgde med resultatane sine.

4.3 Nasjonale prøver

Lærarane vart spurt om korleis dei brukte resultatane frå nasjonale prøver og om dei opplevde dei som nyttige. Kvinne (30) var klar på at ho ikkje såg på nasjonale prøver som nyttige. Ho opplevde at kommunen kunne bruke det til formålet sitt, men at dei ikkje klarte å gjere det. Ho opplevde at det kanskje kunne vere meir nyttig for ein større skule, for på denne skulen som var litt mindre, kjente dei elevane godt. Vidare sa ho at ho aldri hadde skifta fokus på ein elev på bakgrunn av dei nasjonale prøvene. Det hadde vore tilfelle der resultatane hadde overraska, men ho hadde alltid kunne sett på prøva og forstått kvifor det vart feil. «Eg brukar det ikkje til å tilpasse opplæringa, for det gjer eg frå før. Ein kjenner elevane betre enn på papir» (vedlegg nr. 4). Ho uttrykte vidare på spørsmålet om ho motiverte elevane opp mot testane at ho hadde fortalt elevar som ikkje hadde lyst til å ta nasjonale prøver at det var heilt greitt for ho dersom dei berre trykte seg vidare i testen om dei ikkje fekk det til. Ho kjente elevane uansett.

Mann (35) trudde det kunne brukast til det dei var meint for, men meinte at ein viktig føresetnad var at noko måtte skje når ein avdekkar elevar som sleit. Han uttrykte sin frustrasjon over at det måtte utløyse noko, men det gjorde det ikkje. Dersom han oppdaga elevar som sleit, fekk han beskjed om at dei måtte sjå på korleis dei organiserte arbeidet og tilpasse opplæringa, men det følte han at han allereie gjorde så godt han kunne. «Ein får ikkje

fleire hender av å vite kven som slit. Det er dette med ressursar i etterkant. Det er ord som går mykje igjen, tid og ressursar» (vedlegg nr. 5).

Mann (25) opplevde at nasjonale prøver kunne vere til hjelp. Han uttrykte at dei skulle bruke resultata som var kome fram og dette kom til å påverke undervisninga framover. Denne læraren hadde opplevd at det var elevar han trudde var gode lesarar, men som gjorde det veldig dårleg på testen. Kvifor visste han ikkje, men når intervjuet vart gjennomført hadde han nettopp fått resultata tilbake. «Eg ynskjer at klassen min skal gjere det godt. Det viser at dei er gode, men då kan det hende dei rett og slett ikkje er så gode som eg har tenkt. Eg veit ikkje» (vedlegg nr. 6).

Mann (34) gav uttrykk for at dei hadde klart seg like godt utan.

Det er ikkje slik at du kjem på nasjonale prøver og opplever at det er nokon som plutselige ikkje kan lese, som du ikkje har lagt merke til før. Vi veit som regel. Vi tippar og synsar litt før resultata kjem og då stemmer det som regel med det som kjem fram. Eg føler ikkje dei gir oss noko spesielt (vedlegg nr. 7).

Han meinte derimot at det var nyttig dersom ein elev kom på nivå ein. Då kunne ein kome med noko handfast og slå i bordet med. Når det var nasjonale prøver det var snakk om, opplevde han at skulen «hivde» seg rundt og måtte gi dei ekstra ressursar.

Kvinne (49) uttrykte under spørsmålet til kva grad testing påverka hennar lærarrolle at testing var med på å styre ho i det dagelege, men ho opplevde at nasjonale prøver var ein ting som låg i bakhovudet. Ho hadde fjerdeklasse og tenkte at neste år gjekk dei i femte, då var det klart for denne prøva. Ho uttrykte generelt at nasjonale prøver kunne vere nyttige. Blant anna for å sjå manglar i elevane sin kunnskap, men uttrykte og at det som kom fram visste ho som regel om i forkant. Dette meinte ho kunne vere fordi ho har hatt fleire små klassar og kjenner elevane ganske godt sjølv.

4.4. Er det eit auka fokus?

Informantane vart spurt om dei opplevde at det er eit auka fokus på testar i dagens barneskule. Kvinne (30) fortalde at fokuset var blitt eit heilt anna i motsetning til når ho gjekk på skule. Dette meinte ho kom av at politikarane ville teste alt som var teoretisk og innanfor ein A4 tankegang sett på som viktig. Mann (35) merka enorm stor forskjell. Han opplevde at det var

meir «teaching to test». Dersom dei såg at det kom om måleiningar på nasjonale prøver, fekk dei beskjed om at dette måtte leggst inn i pensum. Sjølv om det ikkje skulle vere der.

Han opplevde vidare at nasjonale prøver styrte mykje av både planarbeid og pensum på skulen. Han fortalde

Eg synest det er mykje fokus i media. Eg synest det er heilt hårreisande at det blir lagt ut rangering, for det lese elevane. Allereie i fjerdeklasse kan dei kome å seie at dei har funne skulen i dagbladet. Eg trur dette har innverknad på dei som plutselig begynner å kvi seg. Det er og denne forventninga. Du veit det at om du ikkje gjer det bra, så må du til fagavdelinga for å bli betre. Bli ein flinkare lærar eller forklare kva som har blitt feil. Det har blitt mykje tal. Om dei gjorde det bra året før, så kjem spørsmål som kvifor gjer ikkje dykk det like bra. Det kan hende ein ikkje har jobba like bra, men det kan og ha noko med elevgruppa å gjere. Ingen elevar er like. Eg opplever at det blir meir og meir tal. Elevane blir eit Excel ark. Ein forventar at det som ein har klart eit år skal ein klare å gjenta eller gjere betre til neste år, utan å ta omsyn til at elevgruppa kan vere heilt annleis. Eg merkar veldig stor forskjell berre på dei elleve åra eg har vore i yrket (vedlegg nr. 5).

Mann (34) seier at det absolutt er blitt eit auka fokus på testing. Dei som skule har blitt einige om at fleire testar ikkje kjem til å gjere elevane flinkare. Han fortalde om at fokuset er på veg lenger ned i trinna.

Det er press på å begynne å teste i fyrste, andre og tredjeklasse. Kan dei alle bokstavane etter eit halvt år i fyrsteklasse, slikte ting. Vi har hatt fyrsteklassingar her i 30 år og alle har lært seg å lese og får gode leseresultat (vedlegg nr. 7).

4.5 Arbeidskvardagen i framtida

Lærarane vart vidare spurt om kva dei trudde dette auka fokuset gjer med skulen og kva dei trudde det kjem til å gjere med deira arbeidskvardag i framtida. Kvinne (30) følte at det forandra skulen rett før og etter nasjonale prøver. Ho likte betre det fokuset dei sjølv hadde i klassen. Dette var at dei skulle lære elevane andre ting enn å berre svare på ei prøve. Ho sa at det var viktigare å vite kvar ein kan finne svaret enn å berre kunne mykje fakta. Ho håpa at fokuset på resultat skulle bli mindre.

... skal det bli sånn at det blir meir prøver, så vil det ta over meir og meir av arbeidskvardagen. For vi er pliktige til å gjere slik at elevane skårar best mogeleg. Det er jo vår jobb på ein måte. Uansett kor viktig eller ikkje viktig eg synest det er med dei prøvene, så er eg pliktig til å legge opp slik at elevane gjer det godt, slik at skulen gjer det godt, slik at kommunen gjer det godt (vedlegg nr. 4).

Ho sa vidare at om fokuset ikkje vart mindre var ho redd det kom til å bli mindre fokuset på det ho sjølv synest var viktig.

Mann (35) sa at no set han det litt på spissen, men han trudde det hadde ein samanheng med dei elevane som kom på vidaregåande skule å møte veggen. Vidare trudde han det gjorde noko med relasjonskompetansen. Han var klar på at det ikkje var testane i seg sjølv som tok lang tid, men førebuinga. Han sa vidare at det berre er det faglege som målast,

Det er det eg synest det går mest ut over. Dei mest vanlege tinga som førebygging mot mobbing og psykisk helse. Dei tinga blir det sett sjeldan ord på. Grunnen til det trur eg er at det ikkje er tid igjen til desse tinga når alt anna er jobba med. Det er det eg personleg er mest redd for (vedlegg nr. 5).

Han uttrykte vidare at det han trudde kom til å skje med hans arbeidskvardag framover var at han ikkje kom til å jobbe som lærar lenger. Han opplevde dette som utruleg trist for han var veldig glad i yrket sitt, men han ville ikkje vere ein del av det som begynte å skje.

Eg synest det er slitsamt at ein berre skal forvente resultat. Det jaget som er heile tida. Litt for min eigen del og. Ein kan sitte og ha 100 ting å gjere, så skal ein vere med på fellestid som ikkje er relevant. Ein må bli pålagt det, det forstår eg både objektivt og subjektivt, men eg synest at no styrast veldig mykje utanfrå. Det lagast ein plan i kommunen og den skal alle gjere likt. Det synest eg overførast dårleg til arbeid med elevar. Elevane er der og då og av og til er det der og då vi må møte dei. Eg trur dessverre, at eg ikkje er i skulen i framtida (vedlegg nr.5).

Mann (25) sa at han merka at han var opptatt av å gjere det godt. Han ville at flest mogeleg skulle gjere det godt på testane fordi dei vart sett av avdelingsleiar, kollegaer og foreldre. Han gav uttrykk for at kollegaene sin tankegang påverka han. Dei meinte at han ikkje måtte tenke på resultatata og dei hadde eit ganske avslappa forhold til det. Han fortale vidare om ein situasjon mellom han og ein kollega.

Om det påverkar kvardagen min, det veit eg ikkje om eg kan seie at det gjer, men det er eit fokus. I haust for eksempel har vi tenkt at det er ting elevane må kunne for vi skal ha prøvene snart. Eg hugsar eg sa til ein kollega «skal vi sette i gang med det prosjektet no?» Det var eit litt sånn ope opplegg der elevane skulle få designe eit rom ved å finne prisar på varer på internett. Dei skulle prøve å lage eit Excel rekneark og sette opp prisar. Eg spurte «er det dette vi treng å jobbe mest med for å gjere det betre på prøvene?». Han starta prosjektet, eg trakk litt meir på det fordi dette ikkje ville hjelpe dei i poengskår. Kanskje han hadde rett eller kanskje eg hadde rett, det veit eg ikkje. Eg har tatt prosjektet rett etter prøva, men kanskje han har undervist annleis i sitt klasserom, slik at elevane har hatt meir nytte av det. Eg valte å ta eit par økter med multiplikasjon og deling, så kanskje dei fekk friska det opp litt (vedlegg nr. 6).

På spørsmålet om korleis han trudde det kom til å påverke arbeidskvardag hans i framtida, svarte han at dei nettopp hadde fått ein ny kvalitetsplan for kommunen. Her stod det, slik han opplevde det, at elevane måtte vite kva dei skulle lære for at timen skulle vere god. Dei måtte og vere aktive og det skulle vurderast. Han sa at det var ein del timar han ikkje hadde alt dette. Då satt han igjen med dårleg samvit. Han opplevde at om dei skulle forsette å presse på denne planen, som dei gjorde, kom det til å bli mykje dårlege samvit. Vidare fortalde han at elevane hans var veldig begeistra for leire. Det var ikkje så mykje matematikk ein lærte av det, men han synest vi kunne la barn vere barn, forme leire og kose seg. Han uttrykte at forventningane som var kome gjorde at dei kreative faga vart nedprioriterte.

Mann (34) meinte at verste senarioet kunne bli at elevane begynte å bli lei i tredje- eller fjerdeklasse.

Verste senarioet er at folk begynner å bli lei i tredje- eller fjerdeklasse. Det ser eg no, dei jobbar og gjer meir. Det blir stilt større og større krav, så ser ein det igjen i ungdomsskulen. Eg ser det spesielt i nervøse jenter som har press på at dei skal gjere det bra på skulen. Dei jobbar livet av seg på ungdomsskulen. Det begynner tidlegare og tidlegare. Om ein begynner å teste tidleg på bareskuletrinnet, så tenker eg på psykiske problem og slikt seinare i tid. Det ser ein i media og. Det blir mykje press. Ungane må få lov å vere ungar, så lenge som mogeleg. Eg trur vi klarar å lære dei ting utan å teste (vedlegg nr. 7).

Han uro seg meir og meir for framtida. Sjølv opplevde han at når han vart pålagt testar, så var det ikkje lenger hans undervisning. Som utfall uroa han seg for at ulike lærartypar skulle

forsvinne. At ein ikkje lenger skulle få lov å bestemme sjølv og at alt var bestemt for deg frå ein anna plass. Det var ikkje derfor han hadde lyst til å bli lærar.

Mann (34) uttrykte på spørsmålet om korleis det påverka arbeidskvardag hans, viktigheita ved å sjå testane over tid. Han fortalde at no hadde dei nettopp hatt ein klasse som dei visste var flinke og dei visste at det kom til å bli blest om når dei skulle gjennomføre nasjonale prøver. Dei visste også at om nokre år, så kom det ein klasse som ikkje var så flinke. Ha la vekt på viktigheita ved å sjå testane over tid for å sjå om det var klassen som var god eller om det var arbeidet som var godt.

Kvinne (49) fortalde at dette auka fokuset på resultatane kanskje kunne gjere skulen betre på sikt, med tanke på at lærarane skjerpa seg litt. Det kunne blir meir fokus på å sjå den enkelte eleven og kanskje resultatane fekk ein til å hjelpe den eleven som sleit litt ekstra. Det ho la vekt på gjennom intervjuet var at om ein skulle ha desse prøvene, måtte det vere eit mål med dei. Om det var det og dei vart brukte slik dei var tenkt, kunne dei gjere nytte. På skulen der ho arbeida var det for lite fokus på dette meinte ho, men det var begynt å bli betre no med tanke på at dei var begynt å bruke resultatane på vegen vidare.

4.6 Kva går det ut over?

Problemstillinga i denne studien har som mål å finne ut av korleis det auka fokuset på resultat påverkar læraren sitt arbeid. Mange av spørsmåla i studien gir svar på denne problemstillinga. Det er derfor lagt vekt på svarene som informantane gav under ulike spørsmål i denne delen. På spørsmålet om kva dei trur det auka fokuset gjer med skulen og om dei trur det kan gå på konsekvens av andre ferdigheiter som ikkje kan målast, svarte mann (25) at det kan gå ut over andre ferdigheiter som ikkje kan målast. Han hadde eit håp om at det ikkje gjer det, men han trudde at det er lettare å legge vekk kunsttimane om ein for eksempel må øve til ein test. Han fortalde vidare om andre kollegaer som hadde jobba lenger og hadde opplevd større forandringar enn han. Dei meiner for eksempel at dei har mindre musikktilmar og at dei kreative faga ikkje blir prioritert.

Mann (34) gav uttrykk for at dette var ein tidstjuv. Han sa at ein ikkje kan kutte heilt bort andre ting i skulen, men det blir mindre av. Han snakka om leik og kreative ferdigheiter som to av dei tingane som blir nedprioriterte. Kvinne (30) opplevde at testane berre fokuserte på det

enkle og teoretiske elevane kunne utan støtte og når dei satt aleine. Ho la vekt på at dette ikkje er dei ferdigheitene som er viktige i samfunnet. Det å kunne jobbe saman og det å lære seg kor ein finn riktig informasjon er derimot. Mykje tid som kunne vore brukt til dette, vart borte.

Mann (35) fortalde om fleire ting han opplevde det gjekk på konsekvens av. Blant anna under spørsmålet om korleis testar påverka arbeidskvardagen hans svarte han at det er mindre kjekke aktivitetar. Det har blitt fleire av desse tradisjonelle gamle timane som viser noko, deretter gjennomgår, så får elevane jobbar sjølv og til slutt skal dei evaluere. Han fortalde vidare når han fekk spørsmål om det var noko han ville legge til at det er berre er fag som blir testa. Han uroa seg for den generelle delen av læreplanen og opplevde at den er nesten gløymt. Han fortalde at dei aldri er innom den generelle delen av læreplanen og at dei aldri har fellestid som omhandlar den. Vidare fortalde han at dette var ein av dei tinga han personleg strevde med og som han opplevde at andre lærarar strevde med også.

Under spørsmåla om korleis det påverkar elevane, fortalde kvinne (30) om at ho hadde henta elevar som nekta å kome på skulen. Dei var redde for resultat og ville ikkje ta prøva. Vidare fortalde ho om elevar som begynte å gråte under prøvene fordi dei ikkje vart ferdig. Ho opplevde at elevane var veldig redde for å ikkje gjere det bra. Dette synest ho var trist og at det var med på å gjere skulekvardagen til elevane negativ. Mykje av dette trudd ho kom frå fokuset på nasjonale prøver både frå media, politikarar og foreldre. Alle veit så godt kva nasjonale prøver er. Ho opplevde at prøver som dei laga sjølve var dei ikkje nervøse for, fordi dei visste kva som kom. Nasjonale prøver derimot var så digert og svært at det var vanskeleg å bli klar for dei.

Mann (34) nemner ordet press ofte gjennom intervjuet. Ordet blir nemnt både i samanheng med elevane og seg sjølv. Det som blir sagt er blant anna «Ein merkar presset spesielt no når nasjonale prøver kjem ut. Folk kan sjekke kva lærar som har hatt kva klasse, så der er det litt press» og «Det blir mykje press. Ungane må få lov å vere ungar, så lenge som mogeleg» (vedlegg nr. 7).

På spørsmålet om kva dei sjølv ynskte å ha meir fokus på, svarte kvinne (49) at sjølve skuleåret var blitt meir stressande. «Det er mykje vi skal gjennom på like kort tid som ein alltid har hatt. Det gjer det litt travelt» (vedlegg nr. 8). Ho fortalde at ein ikkje lenger hadde

tid til å dvele med ting. Før kunne ein ha lange periodar med same tema og jobbe på ulike måtar, dette var borte. Ho uttrykte og at før var dette fokuset meir i ungdomsskulen og i vidaregåande, men det hadde dei seinare åra kome ned i barneskulen. Ho fortalde blant anna om når ho hadde fyrsteklasse tidlegare, var det mykje leik og frie aktivitetar. Dette var det minimalt med no. Ho fortalde vidare at ein ofte var flink å snakke om desse elevane som ikkje var så flinke fagleg, men som var flinke i andre ting, slik som idrett eller kunst og handverk, men når alt kom til alt vart det ikkje lagt nok vekt på. «Vi er flinke til å snakke om det, men det kjem nok i andre rekke. Det er synd for dei elevane som har sine sterke sider der» (vedlegg nr. 8).

4.7 Nytteverdi av testane

Informantane fekk deretter spørsmål om kva nytteverdi eit auka fokus på resultat kan føre med seg. Kvinne (30) var usikker på om ho synest det var nokon nytte med det. Ho opplevde at det sikkert var nyttig for politikarane å sjå, men ho meinte at dei tok feil. Elevane hadde ikkje noko utbytte. Mann (35) fortalde at han synest det var greitt med ein stadfesting eller at ein vakna litt og kunne forandre på ting. Han vektlegg at han ikkje er så negativ til sjølve testinga, men heller til tida det tar og rangeringa og offentleggjeringa av resultata. Dersom resultata fører til at elevane får eit betre tilbod, vil dei tene på det. Han legg også vekt på at ein må takle å ikkje alltid gjere det så bra.

Mann (25) trudde det er nyttig å oppleve om det er elevar han har undervurdert eller overvurdert. Han kalla det ein slags «wake up call» og han opplevde at dersom det blir brukt riktig, kunne det tilføre lærarkvardagen hans noko nyttig. Mann (34) fortalde at det er lettare å skrive ei vurdering fordi ein har noko konkret, men han opplevde at han hadde klart det like godt utan. Noko spesielt utbytte synest han ikkje at det er av testinga. Kvinne (49) fortalde som sagt over at det kunne på sikt, brukt riktig, gjere skulen betre. Ho uttrykte at det kanskje kunne gjere læraren meir fokusert.

4.8 Draumelæraren

Informantane vart vidare spurt om kva lærarrolle dei trudde myndigheitene ynskte å skape med tanke på utviklinga av styringa i skulen. Kvinne (30) sa at ho synest dei ombestemte seg ofte. Ho fortalde at under førre val trekte politikarane læraren ned for så å plutsleg skulle

trekke dei opp igjen. Ho la vekt på at alle lærarar er ulike og det trudde ho var viktig å behalde. Ho håpte at politikarane såg dette og at dei ikkje skulle bestemme alt utanfrå.

Mann (35) ytra at han trudde dei vil gå inn for fullt med faglærarar. Han kom tilbake til dette med relasjonskompetanse. Han meinte at faglærer er greitt frå rundt tredjeklasse, men i fyrsteklasse er det viktig med ein trygg vaksen som elevane har tillit til. Dersom det blir faglærarar frå fyrsteklasse, meinte han at det kan gå ut over elevane sin trivsel. Mann (25) er også inne på det same. Han tippa at draumelæraren måtte vere god i leseopplæring, matematikk og aller helst engelsk. Bortsett frå det var det vel ikkje så viktig kva andre fag ein kunne. Han la vekt på at fokuset frå kommunen var blitt stort på at alle skulle lære noko. Det er blitt stort fokus på at ein må bruke det som verkar, sa han. «Inntrykket mitt er kanskje at den boksen alle lærarane må gjennom kanskje blir mindre og har ei meir lik form» (vedlegg nr. 6).

Mann (34) fortalde at han er redd for å bli ein robotlærer. Han fortalde vidare om det same som dei to andre mennene, faglæraren som får større og større plass. Han fortalde at i den klassen han var i no, der er dei fire eller fem som er inne som lærarar. Han spurte seg kor blir relasjonen bygd når ein er to timar inne i kvar klasse? Det er relasjonen ein må spele på heile tida, uttrykte han. Når ein elev har problem heime og når han er lei seg. Om det skulle bli slik, trudde han relasjonen mellom lærar og elev er det som får svi. Han uttrykte til slutt at han verken trudde vi skapte betre lærarar eller elevar med testing.

Kvinne (49) opplevde at ein kanskje ynskte å skape lærarar som køyrde på heile tida og som fekk mata mest mogelege kunnskap inn i eleven. Ho uttrykte «Vi skal ikkje gå rundt som nokre robotar og berre tenke fag» (vedlegg nr. 8). Med dette la ho vekt på at ho opplevde at det medmenneskelege forsvann. Dette var nokon ho følte vi må kjempe for å behalde fokus på.

4.9 «Eg kan ikkje snakke på vegne av alle»

Alle informantane fekk eit spørsmål på slutten om det var noko dei ynskte å tilføre eller noko dei ikkje hadde fått sagt. Både kvinne (30) og mann (25) var opptatt av at dei ikkje kunne snakke for alle. Kvinne (30) fortalde at dei er heldige som har ein rektor som stolar på at dei gjer jobben sin. Dette er noko som kjem fram i intervjuet med mann (34) og. Viktigheta med

at dei rundt, både på skulen og kollegaer, slappar av og at dei saman har ein avslappa forhold til testane. Mann (35) legg også vekt på dette, han sa at skulen har forventningar på seg og det er klart at den blir overført til læraren, men at han hadde stor tillit og respekt for leiinga på skulen.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil det som har blitt lagt fram i kapittel fire som resultat, bli drøfta opp mot teori som vart nemnt i kapittel to. Dette kapittelet vil ta føre seg dilemma som informantane fortalte om i intervju og drøfte dette opp mot blant anna teori om accountability og Campbells Law. Dei dilemma og forteljingane som kjem fram, er plukka ut fordi dei svarar på problemstillinga om korleis det auka fokuset på resultat påverkar læraren sitt arbeid. Det er valt å dele dette kapittel inn i kategoriar med underoverskrifter som gir eit inntrykk av tema.

5.1 Faktorar som påverkar fokuset

5.1.1 Rektorrolla versus lærarrolla

Gjennom intervju kom det fram fleire faktorar som påverka korleis informantane fokuserte på testing. Det som kom fram var blant anna kva fokus skulen hadde på temaet. Mann (34) uttrykte at på skulen deira var dei einige om å ha eit avslappa forhold til testane. Dette såg ein igjen i han, ved at han uttrykte at det ikkje styrte eller påverka han som lærar så mykje. Skulen er arbeidsplassen til læraren og korleis skulen stiller seg til testing, kan utifrå resultata vise seg å overførast til læraren. Mann (35) sa dette konkret. Han fortalte at skulen har forventningar på seg og det blir overført til læraren. Som sett over er målstyring eit verktøy for å gjere skulen og skuleeigar accountable for resultata. Kor sterkt kvar enkelt skule tar inn over seg dette og handhevar det, er variert. På den skulen mann (34) arbeider, har dei blitt einige om at testing og nasjonale prøver ikkje er så viktig. Denne læraren opplevde då at det ikkje styrte arbeidet hans direkte.

Kvinne (30) snakka også om dette. Ho sa dei var heldige som hadde ein rektor som stolte på at dei gjorde jobben sin. Her blir å stole på trekt fram. At skulen og rektor har tillit til at ho som læraren gjer den jobben ho skal. Rektor si rolle har endra seg etter at målstyringsomgrepet kom på bana. Rektor fekk eit tydelege arbeidsgivaransvar og fekk stor fridom til å organisere skulen, men han vart også ansvarleg for det som skjedde på skulen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I stortingsmelding 30 som har blitt nemnt før som det store steget mot auka kvalitet, nemner dei tre ting som hemmar kultur for læring, som stortingsmeldinga heiter. Ein av desse er føyelege leiarar og blir beskrive slik

... overlater i for stor grad ansvaret for opplæringa til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringa bør gjennomføres og forbedres... Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i

opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s. 28).

Kvinne (30) kan ha ein slik rektor til ein viss grad, men beskriv det som ein fordel og seier seg heldig. Staten derimot ser på det som ei hemming.

Så klart alt med måte. Ein rektor skal engasjere seg og har som sagt arbeidsgivaransvar og har eit gitt ansvar, men læraren har også autonomi. Med autonomi i utdanningssamanheng handlar det om at ein har tillit til læraren til å styre utdanninga slik han profesjonelt synest er best. Autos står for sjølv og nomos står for lov eller styre. Autonomi handlar då om at læraren har sjølv lov til å ta avgjersler basert på faglege vurdering og eige skjønn (Kvam, 2016).

Ei ny rektorrolle vaks fram under ei utbetringa av rektorutdanninga tidleg på 1990 talet. Her vart det fokus på at rektor skulle vere ein beskyttar av læreplanen og ein tøffare arbeidsgivar. «De skulle avlæres læreridentitet og utvikle tøffere lederidentitet. I praksis ble økonomidelen prioritert av de lokale målstyringsregimene i kommunene. Faglig ledelse ble dermed nedprioritert grunnet målstyringen» (Trippestad, 2014, s. 415). Skule og rektor sine haldningar kan smitte nedover i systemet. Kvinne (30) ser på det som viktig at rektor stolar på ho og opplever det. På denne måten kan ein argumentere for at ho har fått behalde sitt profesjonelle handlingsrom og opplever at lærarrolla ikkje har endra seg så mykje med tanke på testing. Ein ser her at korleis det påverkar læraren avheng av korleis rektor oppfattar mandatet.

5.1.2 Utbytte av nasjonale prøver

Kvinne (30) opplevde at korleis testing påverka hennar lærarrolle, varierte gjennom året. Rundt tida for nasjonale prøver var fokuset både i etterkant og i forkant auka. Dette både frå skule, kommune, kollegaer og foreldre. Nasjonale prøver påverka ho der og då. Uavhengig om informantane hadde ulikt syn på kor mykje det påverka lærarrolla deira, opplevde alle at nasjonale prøver enten hang over læraren eller låg i bakhovudet. Kvinne (30) såg ikkje på nasjonale prøver som nyttig for læraren. Ho opplevde at kommunen sikkert klarte å bruke dei til sitt formål, men ikkje læraren. Ho fortalde at ho tidlegare hadde sagt til elevar som ikkje hadde lyst til å ta nasjonale prøver, at det var greitt for ho om dei berre trykte seg vidare i testen, dersom dei ikkje fekk det til. Ho sa dette fordi ho kjente elevane frå før uansett.

Nasjonale prøver har fleire bruksområde. Prøvene skal blant anna hjelpe læraren til å følgje opp elevane med undervegsvurdering og tilpassa opplæring. Dei skal også brukast av kommunar og skulen som basis for kvalitetsutvikling i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kvinne (30) meiner at nasjonale prøver mislykkast i kva det skal gi læraren. Mann (34) er ein av dei som fortel at dei hadde klart seg like godt utan. Kven gir då nasjonale prøver utbytte for?

Mann (25) uttrykte blant anna at han ikkje synest fokuset på testing påverka han så mykje. Han opplevde at testane kunne vere nyttige og opplevde at det kunne vere ein slags «wake up call», men fortalde og om element som ikkje kunne målast som vart nedprioritert. I ein situasjon som er beskrive tidlegare under resultat snakkar han om eit undervisningsopplegg som han valte å ikkje gjennomføre før etter nasjonale prøver fordi det ikkje ville hjelpe elevane opp i poengskår. Clemet skriv om kvifor nasjonale prøver er viktig.

Det vi så sårt manglet på 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet, var gode undervurderinger av elevene - som gjorde at vi visste hvordan det gikk med dem før det var for sent, og som gjorde at det kunne settes inn tiltak i tide. De nasjonale prøvene skal hjelpe oss med det (2013, avsn. 17).

Her kan ein sjå i praksis korleis nasjonale prøver kan påverke det som føregår i klasserommet. Ikkje berre etter, men også før, for å oppnå ein betre poengskår.

Mann (35) opplevde at det var blitt meir «teaching to the test». «Teaching to the test» inneber korleis ein øver til testen. Det finst to måtar å øve til ein test på, enten ved å øve på ferdigheiter eller kunnskapar eleven må ha for å kunne eit tema eller ved å øve direkte på testen ved å pugge same oppgåver eller like for å betre resultata (Popham, 2001). Clemet skriv at alle som arbeider med å utvikle nasjonale prøver er klar over eventuelle fallgruver, slik som «teaching to the test» og for å unngå dette, at testane blir for kompliserte. Ho skriv at i starten var det feil og feilvurderingar som vart gjort som gjorde at fokuset vart for stort på dette (Clemet, 2013).

Dette var i starten og ein er no klar over feilen. Kvifor meiner mann (35) at dette framleis skjer? Det som kan argumenterast for, er at konkurransen blir for stor. Ved at ein offentleggjer og rangerer resultata kan ein som lærar og skule kjenne på presset. Ved at ein også blir accountable for resultata kan presset auke. Som mann (25) seier, resultata blir sett og ein blir

opptatt av å gjere det bra. Dette kan vere ein av grunnane til valet som vart gjort i situasjonen over.

5.1.3 Resultata blir sett

Mann (25) uttrykte at han var opptatt av å gjere det godt. Han var nyutdanna og sa at han var opptatt av å gjere ein god jobb. Han sa vidare at resultata vart sett av avdelingsleiar, kollegaer og foreldre og ynskte at flest mogleg skulle gjere det godt på testane. I lærarprofesjonen si etiske plattform står det «Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker autonomien vår på ein etisk forsvarleg måte» dette skal gjerast ved at «Vår fridom til å velje metodar og vår profesjonelle utøving av skjøn gir oss eit særleg ansvar for å vere opne om dei faglege og pedagogiske vala vi gjer» (2012, s. 2). Har testing og offentleggjering av resultata blitt ein måte å gjere dette på? Ein måte for læraren å få tillit i samfunnet?

Offentleggjering og rangering av resultat er som sett over, ein måte for enkeltindivid og samfunnet å vite at kvaliteten på skulen er høg. Dette gjeld blant anna for at foreldre og skuleigar skal få innsyn i skulen og vite at kvalitetskravet blir innfridd. Skaalvik og Skaalvik skriv om at læraryrket blir utsatt for mykje stress. Ein av desse stressfaktorane er at lærarane ofte blir omtala negativt i offentlegheita. Dei skriv at ein ser tendensane til dette også i Norge, men då er ofte denne negative omtalen knytt til internasjonale testar. Vidare fortel dei at denne omtalen kan ha innverknad på tilliten som foreldre har til læraren. Denne tvilen og omtalen som set tvil til læraren sin kompetanse, kan føre med seg konsekvensar for læraren si verdsetting og vurdering av seg sjølv (2012).

Bergem skriv at tilliten til læraren er svekka ved at det blant anna har vokse fram tvil om dei held mål. Dei siste åra har læraren vore utsett for angrep frå media. Ein av grunnane til dette er politikarane (2011). Som kvinne (30) sa, opplevde ho at politikarane tidlegare hadde brukt mykje tid på å trekke læraren ned. Det at læraren har svikta, har ofte blitt brukt som unnskyldning for politikken sine høge mål innan utdanning. Tilliten og respekten for læraren er svekka, men samstundes er skule og utdanning som institusjon blitt eit stort satsingsområde dei siste åra (Bergem, 2011).

Mann (35) var klar på at det ikkje var testing i seg sjølv han synest var negativt, men det testing førte med seg. Blant anna offentleggjering og rangeringa. Som sett over blir det sett på

som viktig at offentlegheita veit at utdanninga har høg kvalitet. Det står vidare at offentlegheita skal ha godt innsyn, men at det ikkje skal leggast til rette for rangering. Framleis blir skulane rangert i media og det er det nokon av informantane som reagerer på. Mann (35) snakka om elevar i fjerdeklasse som kom på skulen og hadde funne skulen i Dagbladet. Han trudde dette med rangering kunne ha innverknad på dei elevane som begynte å kvi seg. Han fortalde også om læraren som måtte til fagavdelinga for å bli ein betre lærar, dersom ein ikkje hadde prestert godt nok. Fevolden og Lillejord skriv at det blir snakka om enkeltelevar og lærarar på lærarrommet og det blir skriva om den enkelte skule i avisene. Denne offentleggjeringa tvingar læraren til å fokusere meir på pugging og faktastoff for å få elevane opp i poengskår (2005).

5.2 Kva skjer med læraren sine arbeidsoppgåver?

Meiningane om korleis det påverka dei ulike lærarane sine arbeidsoppgåver var varierte. Læraren sine oppgåver er todelte. Dei skal formidle etablert kunnskap samstundes som dei skal oppfordre til å tileigne seg ny kunnskap ved å vekke elevane si interesse (Fevolden & Lillejord, 2005). Det er då fleire faktorar som påverkar læring.

5.2.1 Draumelæraren

Eit uttrykk som gjekk igjen i to av intervjuene var robotlærar. Både mann (34) og kvinne (49) kom med dette uttrykket då dei vart spurt om kva lærarrolle dei trudde myndighetene ynskte å skape med tanke på styring i skulen. Mann (34) fortalde om si uro for å bli ein robotlærar. Han snakka om at dersom dette vart ein realitet, trudde han relasjonen mellom lærar og elev var den som fekk svi. Relasjonen mellom lærar og elev er det ein som lærar alltid må bygge på når ein elev har problem heime eller er lei seg, uttrykte han. Om lærar og elevrelasjon skriv Utdanningsdirektoratet at det er viktig å ha ein positiv relasjon mellom lærar og elev. Denne relasjonen har betydning for eleven si åtferd og læringsresultat (2016).

Her skurrar det. Ein ynskjer at elevane skal ha eit godt læringsutbytte. Dette blir sett utifrå testar og dokumentasjon som gir eit resultat. Dette fokuset seier mann (34) kan føre oss i retning av ein robotlærar og det kan gå ut over relasjonen mellom lærar og elev.

Utdanningsdirektoratet skriv at lærar og elevrelasjonen har stor betydning for eleven sitt læringsresultat. Dette utsegna gir eit inntrykk av at fokuset på å gjere resultata betre kan gi motsett verkand. Blant anna læringsmiljøet kan lide under dårleg lærar og elevrelasjon. Å

kunne etablere relasjonar til elevane prega av positivitet blir beskrive som viktig for å etablere og vedlikehalde god kvalitet på læringsmiljøet. Denne relasjonen blir også trekt fram som primærrelasjonen i skulen. Korleis denne relasjonen er og blir bygd, er ein avgjerande faktor for kunnskapen og ferdigheitene elevane tileignar seg (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009).

Ken Zeichner skriv i sin artikkel om to syn på lærarrolla. Han fortel om desse ved å vise to vegar ein kan gå for å ta lærarutdanning. Enten kan ein gå «college-recommending programs» der ein fullfører utdanninga før ein får ansvar for ein klasse eller «early-entry» der utdanninga føregår mens ein har ansvar for ein klasse. Han skil desse to ved at den fyrste er den profesjonelle varianten og den andre viser læraren som teknikkar. Ved den siste visjonen om lærarrolla blir det beskrive ein lærar som «...to serve primarily as "educational clerks" who implement scripted teaching strategies and curriculum» (2013, s. 11). I motsetning til den fyrste lærarvisjonen der ein «preparing teachers as professionals who in addition to their technical expertise, also have acquired adaptive expertise so that they are able to exercise their judgment» (2013, s. 11). Denne læraren som teknikkar kan knytast til det mann (34) fortalde over og til det kvinne (49) fortel under.

Kvinne (49) uttrykte at ein ikkje kan gå rundt som robotar og berre tenke fag. Ho var positiv til det auka resultatfokuset, men fortalde at dette var avhengig av at det vart brukt riktig. Eit problemområde ho uttrykte, var denne roboten ho følte dei vart ved å berre tenke fag. Fokuset på det medmenneskelege var blitt mindre og dette var noko ho meinte vi burde kjempe for å behalde. Her opplever to lærarar frykt for å bli teknikkar slik som Zeichner beskriv. Desse lærarane beskriv områder slik som lærar og elevrelasjon og fokus på det medmenneskelege som kan lide på grunn av eit slikt fokus.

Eit anna omgrep som kom fram både av mann (35) og mann (34) var faglæraren. Begge desse uttrykte at dei opplevde at lærarane i grunnskulen bevegar seg meir mot eit faglærer fokus. Mann (34) uttrykte at denne lærartypen hadde fått meir og meir plass. Mann (35) trudde dei kom til å gå inn for fullt med dette. Ekspertgruppa skriv at dei seinare åra har det vore ei omlegging i læraridealet. Vi har gått frå allmennlærer som har vid kompetanse til den spesialiserte og fagforankra læraren. Dette kan ein sjå igjen på vegen lærarutdanninga har gått og fokuset som er kome på å auke kompetansen til dei som er i yrket allereie (2016).

Mann (35) uttrykte at det kunne vere greitt å starte med denne faglæraren frå rundt tredjeklasse, men dersom det kom heilt ned i fyrsteklasse, kunne det gå ut over trivselen til elevane. Begge la vekt på viktigheita med å ha ein trygg vaksen og at denne faglæraren som dukka opp av eit auka fokus på resultat, ikkje alltid var ein som elevane fekk tid til å skape tillit til. Som nemnt over skal samfunnet ha tillit til læraren, men ein viktig del i å skape gode læringsvilkår, er at eleven skal ha tillit til læraren. Dersom dette er retninga lærarane sjølv synest vi bevegar oss mot og at det kan gå ut over trivselen til eleven og tilliten eleven dannar til læraren, kva er då viktigast? At det ser bra ut utanfrå eller at det faktisk er bra?

Læraren er avhengig av tillit og respekt skriv Bergem. Tillit er noko ein ikkje berre får, men må gjere seg fortent til. Dette gjeld også læraren i sin daglege omgang med elevane. Han skriv at elevane vurderer to ting, om læraren har noko å kome med og om læraren bryr seg om elevane som person. Dersom elevane føler at læraren bryr seg om dei som person og opplever omsorg, hjelp og rettleiing, kan dette vere med på styrke tillita elevane har til læraren. Elevane har då faglege og personlege føresetnadar for at dei skal utvikle tillit til læraren (Bergem, 2011). På denne måten ser ein at ein treng begge to for å kunne legge til rette for læring, men som ein ser over er lærarane redde for at ein skal gå for fullt inn med denne faglæraren og miste denne trygge vaksne som ein kan knytte til den personlege delen elevane treng for å skape tillit.

5.2.2 På konsekvens av det som ikkje kan målast

Eit stort fleirtal av informantane fortalte om dei kreative faga som ferdigheiter som vart eller kunne bli nedprioritert som konsekvens av eit auka fokus på resultat. Her vart det trekt fram kreative fag som kunst og handverk, heimkunnskap, idrett og musikk. Mann (34) uttrykte det som ein tidstjuv, at ein ikkje kunne kutte andre ting i skulen, men det vart mindre av. Mann (25) fortalde at han hadde eit håp om at det ikkje gjekk ut over andre ferdigheiter som ikkje kunne målast, men at det var lettare å legge bort for eksempel kunsttimane dersom ein måtte øve til ein test. Dette kan trekkast til Campbells Law som skal drøftast nærmare under neste underkapittel.

Kreative ferdigheiter blir uttrykt både i læreplanen for dei praktiske estetiske faga og i den generelle delen av læreplanen, men det er ferdigheitene som er vanskeleg å måle. Det er heller ikkje ferdigheiter som blir målt under nasjonale prøver. På Utdanningsdirektoratet sine sider

om nasjonale prøver står det at det berre blir målt dei grunnleggande ferdigheitene i lesing, rekning og engelsk (2016). Mann (35) fortalde at han uroa seg for den generelle delen av læreplanen. Han opplevde at den nesten var gløymt. I den generelle delen av læreplanen som skal utdjupe formålsparagrafen og gi «...overordnede mål for opplæringa og inneholder det verdimeessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen» (Utdanningsdirektoratet, 2015, avsn. 1) står det under det skapande menneske om kreative evner. Her står det til dømes

Skapande evner vil seie å oppnå nye løysingar på praktiske problem ved uprøvde grep og framgangsmåtar... Skapande evner kjem til uttrykk både i forbetra maskinar, reiskapar og rutinar, i resultat frå arbeid og forskning, i kriterie for vurdering og avveging, i bygningar, målarkunst, musikk, rørsle og ord (2015, s. 3. Avsn. 7).

Sjølv om desse ferdigheitene ikkje kan målast og ikkje blir målt på nasjonale prøver står dei framleis under formålsparagrafen og i den generelle delen av læreplanen som er delar av rammeverket til skulen. Dette betyr at det er ferdigheiter som skal fremmast i undervisninga og i skulen. Desse ferdigheitene dukkar opp under alle intervjua som noko som blir nedprioritert som ein konsekvens av eit auka fokus på resultat. Det at det ikkje kan målast gjer det ikkje mindre viktig, men utifrå det informantane i denne studien seier, er desse kreative ferdigheitene som ikkje kan målast blitt akkurat det, mindre viktige. Dersom nasjonale prøver skal avdekke oppnådde mål frå læreplanen og undervisninga, og følgjer læreplanen, er det samanfall mellom det som blir testa og undervisninga. Dersom det ikkje er det, for eksempel om prøvene berre fangar opp delar av læreplanen, vil testane gi eit uferdig bilete av oppnådde mål og kunne gi lite informasjon om eleven er på veg i riktig retning (Fevolden & Lillejord, 2005).

I 2013 vart ekspertgruppa for kunst og kultur danna. Ein av grunnane til at denne gruppa vart danna var «Behovet for en betre koordinert og samlet innsats i arbeidet med kunst og kultur for barnehage og skole...» (2014, s. 4). Ein anna grunn var at mange uttykte uro for prioriteringa og kvaliteten i kunst og kulturfaga. Ekspertgruppa la fram sine anbefalingar som råd med grunn i rapporten *Det muliges kunst*. I denne står det blant anna at tilboda innan dei praktiske estetiske faga var der, men andre fag som vart sett på som meir viktige, vart prioritert av skuleeigar (Birkeland, et al., 2014).

Det er ikkje berre dei praktiske estetiske faga som informantane fortalde at vart nedprioriterte. Kvinne (49), mann (34) og mann (35) sa alle at det var blitt mindre leik. Kvinne (49) trekte også fram frie aktivitetar og mann (35) snakka om at det var blitt mindre kjekke aktivitetar og meir tradisjonelle timar. Leik og læring har ein del fellestrekk. Blant anna kan begge bidra til lyst og interesse, kreativitet, valmogelegheita, meningsskaping og gi barnet mogelegheit til å setje mål og ha kontroll. Leik kan fremme fleire ferdigheiter. Johansson og Samuelsson refererer til Frønes (1995) når dei skriv at i leik samhandlar barn med kvarande på likeverdige vilkår og det er ikkje riktig eller galt. Dette kan utvikle den kommunikative kompetansen som er grunnleggande for barn si læring og skaparevne (2009, s. 20). Leik spelar altså ei stor rolle i barna si læring, men her trekker tre av informantane fram at leiken lir på grunn av eit auka fokus på resultat.

5.2.3 Press og stress

Stress og press var eit ord som dukka opp under to av intervjua. Mann (34) nemnte ordet press under to situasjonar «Ein merkar presset spesielt no når nasjonale prøver kjem ut. Folk kan sjekke kva lærar som har hatt kva klasse, så der er det litt press» og «Det blir mykje press. Ungane må få lov å vere ungar så lenge som mogleg». Her snakka han om press både ovanfor læraren og ovanfor elevane.

Kvinne (49) nemnar ordet stress fleire gongar i løpet av intervjuet. Ho opplevde at skuleåret i seg sjølv var blitt meir stressande. Med det tenkte ho på at det var blitt meir pensum og skulekvardagen generelt hadde blitt meir stressande. Det var meir dei skulle gjennom på like kort tid. Ho sa at dei hadde mindre tid til å dvelle med ting. Dette var eit fokus som hadde vore meir på ungdomskulen og vidaregåande før, men som dei seinare åra hadde kome ned i barneskulen. Skaalvik og Skaalvik refererer til Jennett, Harris og Mesibov (2003) når dei skriv at langvarig stress i arbeid kan føre til utbrentheit og skjer som oftast i yrker der ein arbeider med menneske, slik som læraryrket (2012, s. 54).

Dei skriv vidare at tidspresset som har oppstått i skulen må sjåas i samanheng med kva utviklingsretning skulen har tatt. Blant anna målstyring er ein viktig faktor som har ført med seg eit tidspress med tanke på det auka fokuset på testing og dokumentasjon (2012). Mann (25) fortalde om ein plan kommunen hadde satt i gang for å auke kvaliteten. Han sa at dersom dei heldt fram å presse på denne planen, trudde han det kom til å bli mykje dårleg samvit på

læraren. Sirnes (1976) sin påstand om at læreryrket er eit umogeleg yrke, blir trekt fram av Bergem (2011, s. 29). Med dette blir det meint at læreryrket krev eit totalengasjement som aldri gir yrkesutøvaren fred. Dette kan over lenger tid føre til at læraren blir utbrent. Dette meiner han er eit karakteristisk trekk ved læreryrket.

Denne studien viser at presset som oppstår ikkje berre ligg på læraren, men også på eleven. Kvinne (30) fortalde at ho har henta elevar heime som nekta å kome på skulen fordi dei var redde for å ta nasjonale prøver og for resultata. Ho fortalde og om elevar som tar til tårene under testen fordi dei ikkje vart ferdig. Ho uttrykte at alle veit kva nasjonale prøver er, men det verkar stort og uoverkommeleg for elevane. Mann (35) sa at overgrep er eit sterkt ord for kva testane gjer, men han opplevde at mange elevar blir knekt av dei.

Mann (34) fortalde at verste senario kunne bli at elevar begynte å bli lei allereie i tredje- eller fjerdeklasse. Han snakka om presset som kjem tidlegare og tidlegare. Det fekk han til å tenke på psykiske problem for elevane i seinare tid. Læraren sine arbeidsoppgåver består av mange delar, blant anna å skape føresetnad for læring og utvikling hos eleven (Postholm, Haug, Munthe, & Krumsvik, 2011). Det at elevane trivst på skulen er ein slik føresetnad. Trivsel på skulen er viktig for elevane og korleis eleven dei trivst kan påverke korleis dei presterer fagleg. Mann (35) seier at alle må takle å ikkje alltid gjere alt bra. Alle opplever stress, det er ein naturleg del av livet. Det blir eit problem når barnet blir utsett for situasjonar som går ut over kapasiteten og moglegheita til å gjere det til ein nyttig erfaring (Brøyn, 2016). Det at ein elev gret på testen fordi han ikkje rekk å bli ferdig, kan ein argumentere for at er ei erfaring som ikkje mange elevar vil gjere om til ei nyttig oppleving i etterkant.

Mann (35) fortalde at det sjeldan vart sett ord på mobbing og psykisk helse. Dette trudde han var fordi når ein var ferdig med alle dei andre tinga som skulle gjerast, var det ikkje meir tid. Her fortalde mann (35) at ord som beskrive dette forsvinn til fordel for noko anna. Tidleg innsats er eit omgrep som har vore mykje omtala dei siste åra og som kan trekkast fram her. Dette omgrepet er eit verktøy, eit konsept og eit pedagogisk prinsipp som handlar om å førebygge og gi tidleg hjelp. Det er snakk om tiltak som blir sett inn for å gi trygge og gode rammer tidleg (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Tidleg innsats er ikkje berre viktig innanfor tilpassa opplæring eller spesialeundervisning. Det er relevant innanfor førebygging mot mobbing og oppbygging av ei sunn psykisk helse. Mann

(35) seier at dette er ein av dei tinga han slit med å godta. At desse viktige tinga ikkje blir sett ord på lenger. Mobbing og psykisk helse kan påverke ein elev mykje. Det kan gå ut over trivselen, motivasjonen, læringsmiljøet og korleis eleven presterer. Likevel uttrykker denne læraren at samtalen om temaet forsvinn på grunn av eit auka fokus på resultat.

5.2.4 Læraren sin autonomi

I den tida då Kunnskapsløftet vart ein realitet, vart det fokus på at læraren skulle ha metodefridom. Metodefridomen har vore mykje diskutert. Då det vart lagt fram, argumenterte Clemet for at

Lærere tar nå i bruk flere metoder i sitt arbeid. Elever tar i bruk flere læringsstrategier. Vi er inne i et pedagogisk skifte. Når det gjelder valg av pedagogiske metoder, mener jeg den enkelte skole og den enkelte lærer bør ha stor frihet til å organisere undervisningen slik de ønsker det (Ruud, 2003).

Thomas Nordal har og vore framme i debatten med eit anna synspunkt. Han skriv om at det er evidensbasert forskning som bør ligge til grunn for kva metodar som blir valt. Han skriv vidare at elevane har meir til felles enn ting som gjer dei ulike. Han uttrykker at alle elevar er forskjellige, men at ein ikkje treng å tilpasse undervisninga til kvar enkelt elev sin bakgrunn. Ein bør bruke det som verkar og det veit ein ved forskning på metodar og tilnærmingar (2015). Evidensbasert forskning går ut på at ein pedagog skal bruke forskingsbasert kunnskap saman med sine egne praktiske erfaringar samstundes som ein tar omsyn til elevane sine føresetnadar (Ertesvåg, 2012).

Når ein ser på kva lærarane uttrykte om autonomien og metodefridommen, då med eit spesielt fokus på testing og auka fokus på resultata, seier blant anna mann (34) at han uro seg meir og meir for framtida. Sjølv opplevde han at når han vart pålagt testar, så var det ikkje lenger undervisninga hans. Mann (25) la fram at det var blitt eit enormt fokus på å bruke det som verkar. Mann (35) uttrykte at han ikkje trudde han kom til å forsette å vere lærar. Han forstod at nokre ting måtte ein bli pålagt, men slik som det var no, så meinte han at for mykje vart styrt utanfrå. «Det synest eg overførast dårleg til arbeid med elevar fordi dei er der og då, og av og til er det der og då vi må møte dei» (vedlegg nr. 5). Læreryrket krev ein stor del autonomi. Det er eit yrke som krev handling i augeblinken. Det krev kjennskap til eleven og

handlinga må bli vurdert utifrå den aktuelle situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dette kan ein sjå igjen i det mann (35) uttrykte, elevane er der og då.

Mann (34) uroa seg for at dei ulike lærartypene skulle forsvinne ved at alt skulle bestemast frå ein anna plass. Han la vekt på at det ikkje var derfor han ville bli lærar. Kvinne (30) uttrykte at alle lærarar er ulike og det meinte ho var viktig å behalde. Mann (25) sa «Inntrykket mitt er kanskje at den boksen alle lærarane må gjennom kanskje blir mindre og har ei meir lik form» (vedlegg nr. 6). Fleire av informantane var redde for at lærarrolla slik den er i dag skulle forandre seg fundamentalt som konsekvens av eit auka fokus på resultat. Bullough skriv om konsekvensen målstyring kan ha på læraren sin autonomi. Han påstår at det i mindre grad vil bli søkt etter lærarar som kan ta sjølvstendige val og ansvarlege avgjersler. Det vil derimot blir søkt etter lærarar som i større grad er villige til å handle utifrå andre sine avgjersler. Vidare blir det fortalt at dette kan forandre relasjonen mellom lærar og elev frå å vere autentisk til å bli ein vurderingsrelasjon (2011). Dette kan trekkast til det lærarane fortalde om lærar og elevrelasjonen som diskutert over.

Ein kan knytte dette til accountability. Det finst ulike typar accountability ifølgje Darling-Hammond, slik som byråkratisk accountability og profesjonelle accountability. Ein profesjonell accountability handlar om at læraren utifrå sin profesjonelle kunnskap gjer det som er best for elevane. Ved ein byråkratisk accountability blir læraren ansvarleg for å følgje bestemte metodar, framgangsmåtar eller reglar som er bestemt av andre (1989). På denne måten blir læraren sin autonomi svekka (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Slik som informantane beskriv over, når lærarrolla blir styrt utanfrå, kan det bli opplevd som at undervisninga læraren gjennomfører ikkje lenger er hans. Dette kan og snevre inn dei som utdannar seg som lærarar.

5.3 Campbells Law

Alle dei ulike delane over som dei ulike lærarane trekker fram som konsekvensar for det auka fokus på resultat, kan knytast til omgrepet Campbells Law. Her er det grunnleggande delar av læraren sine arbeidsoppgåver som blir skyvd til side eller lir. Blant anna lærar og elevrelasjon, som blir beskrive som ein primærrelasjon i skulen. Dei praktiske estetiske faga som ikkje kan målast, men som ein ser igjen i den generelle delen av læreplanen og i formål med opplæringa. Også autonomien til læraren, som er ein del av oppbygginga av lærarprofesjonen.

Campbells Law seier at måla og resultat i seg sjølv kan bli så viktige at ein gløymer det dei egentleg skulle fremme. Det er fleire grunnar til at det er blitt eit auka fokus på resultat, men alt stammar frå eit ynskje om å forbetre utdanninga. Eit ynskje som er godt. Skulen sitt mandat er å skape menneske som skal kunne fungere best mogeleg i samfunnet utifrå sine føresetnadar. Testing og fokuset på resultat er eit måte å forsikre at alle elevar får den kvaliteten dei har rett på, men læring består av fleire faktorar enn berre det. Utifrå det ein har sett over blir mange av desse faktorane nedprioriterte.

Mange av delane over kan knytast til Campbells Law sitt prinsipp. Blant anna at mann (34) uttrykte ordet press og kvinne (49) uttrykte ordet stress gjennom intervjuet. Det som kom fram som problemområde for fleire av informantane, var at resultatane vart offentleggjort og rangert. Dette høgnar risikoen og konsekvensane for testane. Dette kan vere ein av grunnane til at andre delar som er viktige, slik som trivsel og lærar og elevrelasjon eller andre ikkje målbare ferdigheiter og fag, mistar plass og fokus.

Som argumentert over, er det fleire faktorar som påverkar læring. Trivsel er ein av dei og er ein hovudfaktor for læring for eleven. Helsedirektoratet skriv at ein av dei viktigaste føresetnadane for læring i skulen er trivsel (2016). Likevel beskrev kvinne (30) elevar som gret og ikkje vil kome på skulen under nasjonale prøver. Det kan argumentarast for at nasjonale prøver då går ut over trivselen og motivasjonen til nokre elevar. Nasjonale prøver skal vere eit hjelpemiddel. Eit hjelpemiddel for læraren, kommunen og for eleven. Den skal sikre at alle elevar får det læringsutbytte dei skal ha frå skulegangen. Den skal sikre kvalitet. Er nasjonale prøver det hjelpemiddelet det skal vere når nokre elevar opplever det slik? Når kvalitet går på konsekvens av trivsel.

Informantane i denne studien hadde ulikt syn, men samstundes hadde dei like element. Det som ein kan trekke ut er at det ofte ikkje var testane i seg sjølv som var det store problemet, men det som testane førte med seg. Mann (35) hadde sterke meiningar om testane og verka negativ til dei ved fyrste augekast, men det var ikkje sjølv testane han var negativ til. Det han uttrykte som negativt var det testane bringa med seg. Blant anna rangering og offentleggjering og tida det tok både indirekte og direkte. Brukt riktig meinte han det kunne vere nyttig. Kvinne (49) var derimot positiv til testane og meinte det kunne gjere skulen betre på sikt, men ho og meinte at det var nødvendig at dei var brukt riktig. Ho reagerte ikkje på rangering og

offentleggjering, men på element som falt ut og på det same som mann (35) fortalde, at det burde vere eit mål med å ha testane. To informantar som ved fyrste augekast har vidt forskjellige meiningar, men når ein analyserar dei, ser ein mange likskapar. Testane bør ikkje gjerast berre for å gjerast, men dei bør tilføre skulen og læraren noko, dei bør vere til nytte. Til kva grad det gjorde det, var ulikt for informantane.

5.4 Accountability

5.4.1 «Vi er pliktige til å gjere slik at elevane skårar best mogeleg»

Kvinne (30) seier dette. «Uansett kor viktig eller ikkje viktig eg synest det er med dei prøvene, så er eg pliktig til å legge opp slik at elevane gjer det godt, slik at skulen gjer det godt, slik at kommunen gjer det godt» (vedlegg nr. 4). Ein har sett fleire plassar i studien korleis ein kan knytte det informantane sa til accountability, men det er fleire ting slik som dette sitatet som kan gi ein peikepinn på kva læraren sine indirekte tankar er til accountability tankegangen.

Omgrep som kvalitet, ansvarlegheit og autonomi har blitt nemnt ein del i løpet av denne studien. Sjøberg skriv at desse omgrepa lyder vel og bra. Han spør seg korleis kan ein knytte noko negativt til slike positivt lada ord, men det er før ein har pakka dei opp og ser kva dei inneheld (Røvik, 2014, s. 197). Kvinne (30) føler seg her ansvarleg for at elevane gjer det godt. Når ein har store krav til å legge fram bevis på læring, kan det går ut over det indre livet og individet sine prioriteringar og verdiar. Eit anna problem er at fokuset blir lagt på det som lettast kan målast (Røvik, 2014).

Kvinne (30) er ein lærar med autonomi og sa i intervjuet at det var andre ting ho opplevde som viktigare, slik som det å jobbe saman og det å kunne finne riktig informasjon. Ho uttrykte at testane viser kva eleven kan når han sit aleine utan støtte. Dette er ferdigheiter ein ikkje treng i like stor grad i samfunnet som det å jobbe saman med nokon. Denne læraren har klare tankar om kva ho synest er viktig og kva ein bør fremme slags ferdigheiter. Likevel føler ho seg pliktig til å forandre verdiane og tankane sine rundt utdanninga, fordi ho er ansvarleg for resultata som kjem fram. Her påverkar accountability og det auka fokuset på resultat fundamentet i lærarrolla, autonomien. Bullough skriv om korleis ein kan oppretthalde glede og håpet hos lærarane. Her skriv han blant anna at lærarane må bli oppmuntra til å gjere det den trur er best for eleven og bygge på eleven sine styrker (2011).

Kvinne (30) uttrykte vidare at dersom det skulle bli meir fokus på resultata ville det ta over meir og meir av arbeidskvardagen. Som nemnt over, skulle Kunnskapsløftet oppfordre til fridom under kontroll og skape skapartrøng, innovasjon og utvikling på kvar enkelt skule. Måla i Kunnskapsløftet kjem ovanfrå, mens den enkelte skule eller lærar må konkretisere og ha eigne metodar for å oppnå dei. Hølleland skriv at det ikkje er noko sjølvfølge at læraren blir motivert av dette. Det Kunnskapsløftet gjer, er å ta sikte på at læraren av moralsk forplikting skal føle seg nøydd til å skape endring. Her samanliknar han lærargruppa med dei fleste andre grupper der endringsvilje er underrepresentert. Han vektlegg at ein ikkje berre må innføre reform på reform, men at haldningane til læraren må endrast og det kan ta tid. Innføringar av store reformer som skal dekke alt, vil heller virke mot sin hensikt, fordi dei vil drukne lærarane og virke uoppnåeleg. Når ein får så mykje handlingsfridom som Kunnskapsløftet gir og legg så mykje ansvar over på læraren med tanke på korleis det skal løysast og korleis dei skal nå måla, kan det Kunnskapsløftet ynskjer å oppnå bli vanskeleg å gjere verkeleg (2007).

Mann (35) uttrykte sine tankar om å ikkje vere i skulen i framtida. Han vil ikkje vere ein del av det han ser skjer. Her er ein lærar som uttrykte at han likar utruleg godt alt som skjer i klasserommet, men fordi dei går på tvers av verdiane hans som lærar, vil han ikkje lenger vere ein del av det. Det som kan sjåast på som relevant her, er Bergem si beskriving av lojalitet og lydigheit. Han beskriv at lydigheit ofte handlar om relasjonen til ein overordna myndigheit der ein følgjer pålagte krav. Denne beskriv han som ofte blind. Lojalitet handlar derimot om eit reflektert og bevisst handlingval. Når ein har ulike interesser som ikkje kan gå saman, handlar lojalitet om å støtte det som ein utifrå etiske vurderingar, meiner treng det mest (2011). Mann (35) følgjer her sin lojalitet til elev og til seg sjølv fordi det som skjer er på tvers av hans verdiar.

5.4.2 «Ein får ikkje fleire hender av å vite kven som slit»

Mann (35) la vekt på at testane kunne brukast til det dei var meint for, men ein viktig føresetnad var at noko måtte kome etterpå. Han var frustrert over at det ikkje utløyste noko når testane avslørte elevar som sleit. Ein kan argumentere for at dette er ein slags ansvarleggjering utan hjelp. Denne læraren etterlyser ei oppfølging av resultata. Det han fekk beskjed om når han spurte etter dette, var at han burde sjå på korleis han organiserte arbeidet

og tilpasse opplæringa. Dette følte han at han allereie han gjorde. Korleis skal ein klare å oppfylle det testane skal oppnå, utan rettleiing eller ressursar?

Denne læraren etterlyser ein nødvendig del for at testane skal kunne fungere slik dei er meint. Læraren er ansvarleg for at elevane får den opplæringa dei har krav på, men kva gjer ein når ein ser at nokon treng meir, men ikkje har mogelegheit til å gi meir fordi ein ikkje får hjelp? Utifrå det ein ser i denne studien, kan det argumenterast for at mange er negative rundt testkulturen nettopp på grunn av dette. Det bør utløyse noko. Det bør vere ein grunn til at det blir gjort.

Rapporten *Tidstyvene* viser til lærarar på ein skule som fortel om «...et manglende samsvar mellom den tiden som går med til å teste, og de ressurser som settes inn på å utnytte testresultatene for å hjelpe eleven» (Jordfald, Nyen, & Seip, 2009, s. 52). Dei fortel at dette kan få lærarane til å føle at arbeidet dei gjer med testane er lite relevant eller lite nyttig for undervisninga. Ofte er det myndigheitene som legg inn krav om å bruke testar for å måle skulen si utvikling og ikkje læraren eller skulen som tar testane for bruk i undervisning (Jordfald, Nyen, & Seip, 2009). Kvinne (49) etterlyser også mål ved å gjennomføre og oppfølging av testane.

5.4.3 Læraren som buffer

Alle lærarane uttrykte gjennom intervjuet at det var viktig for dei at elevane visste at testane ikkje var viktige. Alle lærarane hadde fokus på at elevane skulle få vise kva dei kunne og at dette skulle vere noko positivt. Det viktigaste var at elevane sjølv var fornøgde med resultatane. I denne samanheng kan ein sjå på læraren som ein buffer for eleven. Her er det fem heilt ulike lærarar som alle var opptekne av å skjerme eleven og gjere opplevinga til noko positivt. Mann (35) uttrykte at det vart vanskelegare og vanskelegare å ufarleggjere testane fordi elevane begynte å tenke meir og meir sjølve. Læraren blir utifrå det mann (35) seier eit midlertidig ly. Ein kan sjå spesielt ved at mann (35) tar på seg ansvaret ovanfor elevane. Han sa til elevane at dersom det var noko dei ikkje kunne, så var det læraren si skyld for då hadde dei ikkje lært det endå. Læraren si ansvarskjensle kan bli ein buffer og ei skjerming for eleven.

Læraren skal fyrst og fremst gi eleven føresetnadar for læring og utvikling (Postholm, Haug, Munthe, & Krumsvik, 2011). Det at mann (35) tar på seg denne rolla som beskyttar, kan

argumenterast for at det fell han naturleg fordi han ser den innverknaden testane kan ha på elevane. Arbeid til læraren sentrar seg rundt eleven si læring og det vil kunne vere naturleg å beskytte eleven mot det som ikkje oppfordrar til læring. Mann (35) har fleire stadar tidlegare snakka om korleis det kan gå ut over trivselen til eleven, korleis mange begynner å kvi seg og uttrykt at han ikkje skulle gå så langt som å kalle det overgrep, men han opplevde at mange elevar vart knekte av testane. Det kan oppfattast som om han opplever så mange negative konsekvensar med testing at det kan gå ut over eleven si læring. Han kan deretter føle eit ansvar for å beskytte eleven mot dette.

5.5 Kva nytteverdi kan testane ha?

Det vart spurt om kva det auka fokuset på testing har slags nytteverdi for informantane. Kvinne (49) opplevde at brukt riktig, kunne det vere med på å gjere skulen betre over tid. Mann (25) opplevde at det kunne vere ein slags «wake up call» og gi ein nytt inntrykk av elevar ein trudde ein visste alt om, men då fekk ein oppleving av at ein måtte forandre undervisninga. Mann (34) synest det kunne vere godt å ha noko konkret både å vurdere utifrå, men også å slå i bordet med når noko måtte gjerast. Mann (35) opplevde at det kunne vere greitt å vakne litt og sjå moglegheita til å forandre på ting. Kvinne (30) var usikker på om det hadde noko nytte med seg. Ho fortalde at det var ingen nytte for elevane. Ho la vekt på at dei var ei liten skule, så det som kom fram visste ho frå før. Mann (35), mann (34) og kvinne (49) fortalte og at det som kom fram visste dei som regel frå før. Dei hadde klart seg like godt utan.

Kva skal så til for at testane skal utføre heile det oppdraget dei har? For at dei skal gi meir nytte enn ulempe? Dei fleste av informantane la vekt på at det var viktig at det var brukt riktig eller at det var ein grunn til at det vart gjennomført. Er det slik at desse testane er komne for å bli, bør dette gjerast noko med. Det bør vere ein grunn og det bør følgast opp. Det bør ikkje bli så viktig at andre delar som ikkje kan målast blir skubba ut til fordel for det som kan målast og førast på papir. Det er fleire sider ved elevane si utvikling og prestasjonar enn det testar kan vise og avdekke (Fevolden & Lillejord, 2005). Noko som er relevant å trekke fram for at testane skal få nytteverdi er det mann (34) sa om tid. Ein burde sjå testane over tid, for det er stor forskjell på om ein klasse er bra eller om arbeidet som er gjort er bra.

Nasjonale prøver skal gi utbytte for fleire grupper. Utifrå det som kjem fram i denne studien, er utbyttet veldig variert. Mann (25) som nettopp var begynt i yrket, såg nytten med testane og såg for seg å bruke resultatane vidare. Dette kan diskuteras om det er fordi dei var der då han kom ut i jobb. Dei andre lærarane som hadde vore lenger i yrket, uttrykte at dei hadde klart seg like godt utan. Dette kan vere fordi dei har utarbeidd seg andre verktøy gjennom åra som dei føretrekker. Kven er testane til for? Lærarane er ei av dei gruppene nasjonale prøver skal gi utbytte til, men utifrå denne studien opplever fleirtalet av lærarane nasjonale prøver som ikkje nyttige i det store og heile. I alle fall ikkje slik dei er brukt no. Noko må altså gjerast for at testane skal gi utbytte til alle gruppene som dei er meint å gi utbytte til.

Som sett over, er det fleire grunnar til innføringa av blant anna nasjonale prøver. Fevolden og Lillejord spør seg om ein treng opplysningar om kvalitet og om det verkeleg kan føre med seg ei positiv endring (2005). Desse spørsmåla kan ein trekke inn i denne studien. Dei lærarane som hadde jobba ei stund opplevde at dei klarte seg like godt utan. Meiningane om det førte med seg ei positiv endring var variert. Brukt riktig opplevde nokre at det kunne det, men fleire uttrykte faktorar som minska det positive utbyttet eller gjore det nesten fråverande. Dei gav uttrykk for fundamental endring i lærarrolla, både med tanke på autonomi, relasjon mellom lærar og elev, fokus på faglæraren og robotlæraren som dei kallar han. Dei gav og uttrykk for endringar i arbeidsoppgåvene med tanke på nedprioriterte praktiske estetiske fag, mindre lek, endring i trivsel og læringsmiljø og eit større press og meir stressande arbeidskvardagar.

6 Avsluttande tankar

Då eg fekk interesse for dette temaet hadde eg ein del forventningar. Kunnskapen min var mangelfull, men eg hadde danna meg nokre tankar rundt temaet testing i barneskulen utifrå det eg hadde lese og sett i media og frå denne læraren eg snakka med før studien starta. Det eg oppdaga var ikkje så einseitig som eg hadde trudd. Det som viste seg, var eit tema med mange dilemma og med mange avanserte sider.

Synspunktet mitt har forandra seg fortløpande med framgangen i studien. Det har vore viktig for meg som forskar å vere nøytral og la forskinga snakke for seg sjølv. Det har vore viktig å få fram at informantane hadde ulike syn på temaet. Det har eg som forskar prøvd uttrykke klart gjennom studien. Uavhengig om dei var generelt positive eller negative til testing, var det delar som gjekk igjen som fellestrekk. Desse er ein stor del av det som har blitt trekt fram som drøftingsgrunnlag.

Utfallet av denne studien har blitt skapt undervegs ved hjelp av desse fem informantane som fortalte sine historier om korleis dei opplevde at testing påverka deira arbeidskvardag. Utfallet studien tok med tanke på fokuset på accountability og Campbells Law, kjem frå det som informantane fortalde. Deira historier har skapt ramma for studien. Avslutningsvis vil det no bli sett på vegen vidare og gi ei oppsummering av funna som har blitt gjort.

6.1 Til ettertanke

Under arbeidet med denne studien vart det snakk om ei ny stortingsmelding med namn *Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Denne stortingsmeldinga er ikkje offentleggjort endå, men den 20.mars gjekk Statsminister Erna Solberg og Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen ut med hovudtrekka. Her foreslår dei ei nedre grense for kvalitet. Det denne grensa skal oppdage, er dei skulane som kontinuerleg ligg under og ikkje klarar å løfte skulekvaliteten (Frøjd & Hågensen, 2017). Ynsket er å gi dei barna som slit i lesing, skriving og rekning hjelp med ein gong (VG, 2017).

Som ein har fått eit innblikk i gjennom denne studien påverkar testing og eit auka fokus på kvalitet mange faktorar av læraren sine arbeidsoppgåver. Denne stortingsmeldinga er viktig å trekke fram for å sjå kvar vegen blir vidare. Utifrå fyrste augekast verkar alt denne

stortingsmeldinga bringar med seg vel og bra. Det blir brukt ord som meir ressursar, bruke det som verkar, nedre grense for kvalitet, meir fokus på lesing, skriving og matematikk og hjelp til dei skulane som ikkje oppfyller krava. Utifrå det som har blitt drøfta i denne studien kan mykje av dette gi motsett verknad eller påverke andre delar som er viktige innan skulen.

Ein kan knytte mykje av det som har blitt drøfta i denne studien over til det stortingsmeldinga ynskjer å oppnå. Blant anna

Rektorer og lærere på den enkelte skole er de som best vet hvordan ressursene kan og bør disponeres. Derfor bør de sammen med plikten til å gi ekstra opplæring få de ressursene de trenger for å sikre at alle norske skolebarn klarer å tilegne seg de ferdighetene de skal ha (VG, 2017, avsn. 5).

Christian Tynning Bjørnø frå Arbeiderpartiet uttrykker derimot «... at det å gi lærerne tid og tillit er avgjørende for å lykkes med tidlig innsats, og mener det ikke holder med lover og kontrollsystemer dersom kommunene ikke har penger til å følge opp» (Frøjd & Hågensen, 2017, avsn. 18).

Som nemnt over er tid og ressursar noko av det informantane etterlyser for at det auka fokuset på resultat skal kunne gi det utbytte ein ynskjer. Lærarane treng ressursar for å oppfylle krava, men som den andre parten uttrykker, det held ikkje med meir lover og kontrollsystem når kommunane ikkje har økonomi til å følge opp. Det at det skal bli meir trykk på auka kvalitet i skulen kan argumenterast for at kan føre med seg ei forverring av situasjonen. Som sett over er det mange ting som ikkje er som det skal for at det skal gi eit godt utbytte for lærarar og elevar. Er det då vegen å gå å legge endå meir trykk på det?

«– Vi skal forske mer på hva som fungerer i skolen. Vi vet at det er noe som fungerer og noe som ikke fungerer, men vi har altfor liten systematisk kunnskap om det, sier Røe Isaksen» (Frøjd & Hågensen, 2017, avsn. 11). Her ser vi igjen det mann (25) nemner om at det er blitt meir fokus på at alt skal verke. Han uttrykker at dette kan minske boksen lærarane må gjennom og gjere lærarane meir like. Kvinne (30) uttrykker at vi treng desse ulike lærarane.

Skulane som ikkje klarar å oppfylle minstestandarden til kvalitet vil få tilbod om rettleiing (Aftenposten, 2017). Presset aukar og presset er ein av dei faktorane som blir trekt fram i denne studien som påverkar om testane blir oppfatta som nyttige. Dette kan også trekkast til

Campbells Law som diskutert over. Når konsekvensane aukar kan måla bli meir og meir utsatt for korrupsjon. Dette tiltaket gjer at konsekvensane av måla aukar. Informantane i denne studien snakkar om at resultatata blir sett, det er meir stressande arbeidskvardagar, andre ting forsvinn fordi fokuset tar så stor plass og korleis det påverkar autonomien til læraren. Denne stortingsmeldinga legg trykk på mykje av det som kom fram i denne studien som påverkar arbeidsoppgåvene til læraren på ein negativ måte. Blant anna legg desse tiltaka vekt på tidleg innsats for kvalitet. Mann (34) fortalde i denne studien om sitt synspunkt på at testing lenger ned i trinn ikkje vil gi flinkare elevar og kan føre med seg problem for eleven si psykisk helse seinare. Presset blir rett og slett for stort, for tidleg.

Denne stortingsmeldinga kan føre til meir fokus på accountability av både skuleeigar, skule og lærar. Slemmen refererer til Stobart (2008) når ho skriv om fire kjenneteikn på testbasert ansvarlegging. Desse er standarar som representerer eit nivå som skal oppnåast, spesifikke mål som skal oppnåast innan ein periode, testar som blir gjennomført for å vurdere resultat og konsekvensar som lønn eller straff (2010, s. 31). Dei tiltaka som denne stortingsmeldinga legg opp til oppfordrar og treffer alle punkta i lista. Mange av dei har vore treft frå før, men blir med dette styrka. Blant anna ved at det blir satt inn eit minstekrav til kvalitet og dei som ikkje oppnår dette får tilbod om hjelp. Her blir det satt inn konsekvens for dei som ikkje når nivået som er satt for perioden.

6.2 Ein test er ikkje berre ein test

Intensjonen med denne studien er ikkje å kritisere nasjonale prøver eller testkulturen som har vakse fram, men det er å gjere andre oppmerksame på kva som skjer og kva eit auka fokus på resultat kan føre med seg for læraren, positivt og negativt. Denne studien har hatt fokus på korleis testane og det auka fokuset på resultat påverkar arbeidskvardagen og arbeidsoppgåvene til læraren. Her har accountability sin eigenteori blitt presentert og dei mekanismane som blir satt i gang for å forbetre undervisning og læring. Dette har det blitt stilt eit kritisk syn til ved hjelp av fem ulike lærarar sitt syn og forteljingar. Mekanismane har vist seg utifrå dette å ha store konsekvensar eller rett og slett ikkje stemme med det dei ynskjer å oppnå.

Utifrå heilheit av studien ser ein at informantane sitt syn på eit auka resultatfokus er ulikt, men det er visse faktorar som går igjen. Blant anna har ein sett fag som blir nedprioriterte,

undervisningsopplegg som blir gjennomført etter nasjonale prøver i staden for når det var tenkt, lærarar som opplever stress og press, lærarar som er redde for å bli robotlærarar og reine faglærarar og elevar som gret i redsle for testane. Ein har også sett den positive effekten testane kan ha. Testane blir beskrive som å kunne over lenger tid gjere skulen betre, oppdage elevar som slit og kunne lettare gi desse elevane hjelp, ein kan få ein ny oppfatning av elevar, det er konkret og kan vere med på å skjerpe læraren, men dette avheng av ein ting. At testane blir brukt riktig.

Det leiaren av Utdanningsforbundet, Steffen Handal skreiv i Aftenposten som en kommentar kan trekkast fram som eit avsluttande argument og ein oppsummerande kommentar i denne studien.

En test er ikke bare en test. Lærere vet det. Vi trenger tester som kan hjelpe oss til å forstå og hjelpe eleven. Vi opplever at vi presses til å teste eleven for å hjelpe noen andre. For mange av testene i dag er konstruert for å se skolene og kommunene i forhold til hverandre. For liten andel av testene er relevante for lærerens innsats for hver enkelt elev (2017, s. avsn. 1).

Alle informantane hadde delar som dei la vekt på som prega om testane gav fullt utbytte. Blant desse var offentleggjering og rangering, tidleg press, at testane berre vart gjennomførte utan noko utbytte og at andre ferdigheiter som ikkje kunne mållast, vart nedprioriterte. Det er ein del ein bør jobbe med for at dette auka fokuset på resultat skal kunne gi det utbytte det skal og bør. Korleis ein skal oppnå dette, kan denne studien ikkje kome med nokon fasit på, men informantane i denne studien har lagt fram mange faktorar som er moglege å gjere noko med.

Resultatet av denne studien kan ikkje generaliserast. Som informantane sjølv uttrykte, ein kan ikkje snakke på vegne av alle. Den kan derimot gi eit innblikk i fem ulike lærarar sin arbeidskvardag og gi eit lite innsyn i læraren sine tankar og opplevingar om eit auka resultatfokus. Med alle forandringane som har skjedd i skulen dei siste tiåra, ikkje berre i Norge, men overalt, står læraren midt i det. Som Marsdal skriv «Vi får ingen kvalifisert diskusjon hvis ikke lærerens stemme får økt tyngde i debatten» (2015, s. 13). Det er det denne studien ynskjer å oppnå. Å gi læraren ei stemme i debatten.

7 Kjelder

Aftenposten. (20.03.2017). *Regjeringen vil lovfeste tidlig innsats: «Når du sitter på skolen og ikke får hjelp, så opplever du nederlag hver eneste dag»*. Henta frå Aftenposten: http://www.aftenposten.no/norge/Regjeringen-vil-lovfeste-tidlig-innsats-Nar-du-sitter-pa-skolen-og-ikke-far-hjelp_-sa-opplever-du-nederlag-hver-eneste-dag-617519b.html

Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal.

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Birkeland, E., Andsnes, S., Espeland, M., Duun, A., Hamre, O., Kirksæther, B., Myhre, A., Sørheim, E. (2014). *Det muliges kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). *Tidleg innsats - Bedre læring for alle?* Cappelen Damm.

Brøyn, T. (2016). Stess blant barn og unge. *Bedre skole nr. 3*, ss. 38-40.

Bullough, R. (2011). Hope, Happiness, Teaching, and Learning. I C. Day, & J. Lee, *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change*. (ss. 15 -30). New York: Spinger.

Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Clemet, K. (2002). *Skolen vet best*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Clemet, K. (18.01.2013). *Nasjonale prøver*. Henta frå Civita: http://clemet.blogg.no/1358514059_nasjonale_prøver.html

Dahl, T., Heggen, K., Askling, B., Kullbrandstad, L., Lauvdal, T., Mausestaden, S., Qvortrup, L., Salvanes, K., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. I M. Levine, *Professional Practice Schools: Building a Model* (ss. 71 - 102). Washington: American Federation of Teachers.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.

Elstad, E., & Sivesind, K. (2010). *PISA - Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.

Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal.

Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frøjd, K., & Hågensen, F. (20.03.2017). *Vil ha nedre grense for kvalitet i skolen - Norsk skole har ikke vært gode nok*. Henta frå Tv2.: <http://www.tv2.no/a/9006060/>

Grøndahl, K., Andersen, A., Arntsen, L., Finborud, A., Lian, E., Lindsjørn, K., Nilsen, L., Nome, V., Ryssdal, L., Aahlin, P. (2009). *Rapport fra Tidsbrukerutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Handal, S. (07.02.2017). En test er ikke en test. *Aftenposten*.

- Hatch, T. (17.01.2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent educational reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(1), ss. 113- 137.
- Hellesnes, J. (1988). Hermeneutikk og kvardagsforståing. I J. Hellesnes, *Hermeneutikk og kultur : filosofiske stubbar* (ss. 23-51). Oslo: Samlaget.
- Helsedirektoratet. (17.06.2016). *Å skape et godt miljø på skolen*. Henta frå Helsedirektoratet: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen>
- Hernes, G. (1988). *NOU 1988: 28 Med viten og vilje*. Oslo: Forvaltningstjenestene.
- Hernes, G. (2007). *Med på laget. Om New Public Management og sosial kapital i den norske modellen*. FAFO.
- Hood, C. (01.04.1991). A Public Management for all Seasons? *Public Administration vol. 69/1996* , ss. 3-20.
- Hovdenak, S., & Stray, J. (2015). *Hva skjer med skolen?* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, Markets and Accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education, Volume 3, Number 1*, ss. 2-15.
- Hølleland, H. (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Imsen, G. (2012). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Johnsen. (2007). *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jordfald, B., Nyen, T., & Seip, Å. (2009). *Tidstyvene - En beskrivelse av lærerens arbeidssituasjon*. Oslo: FAFO.
- Kunnskapsdepartementet. (04.07.2003). *Lov om frittstående skuler (friskolelova)*. Henta frå Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003–2004) Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Kvalitetsutvalget. (2002). *NOU 2002: 10. Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (2010). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Fagernes: Cappelen Damm .
- Marsdal, M. (2015). *Kunnskapsbløffen*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Mydske, P., Claes, D., & Lie, A. (2007). *Nyliberalisme - ideer og politisk virkelighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordal, T. (21.02.2015). «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på». Henta frå Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>
- Popham, J. (2001). Teaching to the Test? *Helping All Students Achieve*, ss. 16-20.

- Postholm, M., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rugtvedt, L., Brenna, L., Vederhus, H., Olsen, A., & Alver, I. (2009). *Rapport fra Arbeidsgruppen om offentliggjøring av resultat fra nasjonale prøver*. Utdanningsdirektoratet.
- Ruud, M. (17.10.2003). *Clemet vil ha metodefrihet for lærerne*. Henta frå Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2003/oktober/clemet-vil-ha-metodefrihet-for-larerne/>
- Røvik, K. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sjøberg, S. (2012). USAs lærerkamp: forsvar den offentlige skolen, nei til vettløs testing . *Pedagogiskprofil*, ss. 14-17.
- Sjøberg, S. (2014). PISA - syndromet. *Nytt Norsk Tidsskrift*, ss. 30-43.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.
- Telhaug, A., & Mediås, O. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Trippestad, T. (1999). Som man reder, ligger man. I S. Meyer, & T. Sirnes, *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (ss. 187 - 217). Oslo: Gyldendal.

- Trippestad, T. (2003). Mistillitens sosiologi - Retorikk og reform i Hernes' utdanningspolitikk. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie, *Dannelsens forvandlinger* (ss. 290-320). Oslo: Pax forlag.
- Trippestad, T. (2009). *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale.* (Doktoravhandling) Bergen : Universitetet i Bergen.
- Trippestad, T. (03.11.2014). Visjonærstillingen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 410-423.
- Tønnessen, L. (2011). *Norsk Utdanningshistorie* . Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole. Temanotat 2011:2.* Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (25.08.2015). *Generell del av læreplanen.* Henta frå Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (30.03.2016). *Forberede, gjennomføre og følge opp nasjonale prøver.* Henta frå Udir: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/administrere-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (30.03.2016). *Kva er nasjonale prøver?* Henta frå Udir: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (24.06.2016). *Lærer-elev-relasjonen.* Henta frå Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsforbundet. (2011). *Systemvurdering av norsk utdanning – hvordan kan vurdering forbedre grunnopplæringen?* Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform.* Utdanningsforbundet.

Utdanningsforbundet. (2013). *Målstyring eller styring etter mål – utfordringer og muligheter*. Oslo: Seksjon for samfunn og analyse i avdeling.

VG. (21.03.2017). *Tidlig innsats i skolen*. Henta frå VG:
<http://www.vg.no/nyheter/meninger/erna-solberg/tidlig-innsats-i-skolen/a/23953903/>

Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal.

Weil, S. (u.d.). *Siterte sitater*. Henta 05.05.17 frå Fortid:
<http://www.ordtak.no/sitat.php?id=5052>

Wiborg, S. (24.07.2013). Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011. *Comparative Education*, ss. 407-423.

Zeichner, K. (07.11.2013). Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century. *New Frontiers of Educational Research*, ss. 3-19.

Vedlegg ein

Hei!

Eg tar master i Undervisningsvitenskap på Høgskulen i Bergen. Eg skulle gjerne kome i kontakt med ein lærar i fjerde- eller femteklasse som kunne tenke seg å vere informant til masteroppgåva mi. Eg skal skrive ei oppgåve der eg ser på om eit auka resultatfokus i barneskulen har innverknad på læraren sitt arbeid. I denne samanheng ynskjer eg å intervjuje lærarar i løpet av november eller desember og håpar dei kan fortelje meg om deira erfaringar og tankar rundt dette temaet. Intervjuet blir anonymt og det kjem verken til å bli nemnt kva skule eller kommune ein jobbar i. Dersom ein ynskjer å delta i studien min, vil ein få tilsendt spørsmål på førehand slik at ein kan førebu seg, om ein ynskjer det. Intervjuet vil ha ei tidsramme på cirka ein time og vil vere semistrukturert. Det vil sei at intervjuet vil vere som ein samtale. Om det dukkar opp informasjon under intervjuet som eg gjerne vil vite meir om, kan det kome nokre tilleggsspørsmål undervegs. Intervjuet kan gjerast der det passar læraren best. Eg kan kome til arbeidsplassen, men vi kan eventuelt møtast ein annan stad om ein heller ynskjer det.

Eg er ute etter å få eit innblikk i arbeidskvardagen som lærar og om ein opplever eit auka fokus på testing og resultat i skulen. Eg håpar dykk har ein lærar som kan hjelpe meg med dette. Eg sett pris på hurtig tilbakemelding med tanke på det vidare arbeidet mitt.

Med venleg helsing

Kirstin Hammerseth

Vedlegg to

Hei!

Eg tar master i Undervisningsvitenskap på Høgskulen i Bergen. Eg leitar etter informantar som er lærarar i fjerde- eller femteklasse til masteroppgåva mi. Eg skal skrive ei oppgåve der eg ser på om eit auka resultatfokus i barneskulen har innverknad på læraren sitt arbeid. I denne samanheng ynskjer eg å intervjuje lærarar i løpet av november eller desember og håpar dei kan fortelje meg om deira erfaringar og tankar rundt dette temaet. Intervjuet blir anonymt og det kjem verken til å bli nemnt kva skule eller kommune du jobbar i. Dersom du ynskjer å delta i studien min, vil du få tilsendt spørsmål på førehand slik at du kan førebu deg, om du ynskjer det. Intervjuet vil ha ei tidsramme på cirka ein time og vil vere semistrukturert. Det vil sei at intervjuet vil vere som ein samtale. Om det dukkar opp informasjon under intervjuet som eg gjerne vil vite meir om, kan det kome nokre tilleggsspørsmål undervegs. Intervjuet kan gjerast der det passar deg best. Eg kan kome til deg på arbeidsplassen din, men vi kan eventuelt møtast ein annan stad om du heller ynskjer det.

Eg er ute etter å få eit innblikk i din arbeidskvardag som lærar og om du opplever eit auka fokus på testing og resultat i skulen. Eg håpar du kan hjelpe meg med dette. Eg sett pris på hurtig tilbakemelding med tanke på det vidare arbeidet mitt.

Med venleg helsing
Kirstin Hammerseth

Vedlegg tre

Intervjuguide

Problemstilling:

Kva innverknad har det auka fokuset på resultat på læraren sitt arbeid i barneskulen?

Omgrepsforklaring:

Auka fokus på resultat: I denne samanheng blir auka fokus på resultat definert som fokus på korleis elevar presterer. Hypotesen min er at det har blitt eit auka fokus på elevar sine prestasjonar og at ein som lærar må dokumentere læringsutbytte til elevane meir hyppig enn før. Med denne studien ynskjer eg å finne ut om dette er tilfelle og kva det gjer med læraren sin arbeidskvardag.

Testing: Testing blir i denne studien sett på som ein stor del av denne dokumentasjonen. Med testing blir det vektlagt både testar utanfrå, slik som nasjonale prøver, og testar som blir lagt inn av skule og lærar, slik som vekeslutt og oppsummering testar. Eg vel også å legge kartleggingsprøver innanfor testar som kjem utanfrå. Sjølv om det er eit skilje med tanke på at kartleggingsprøver ikkje måler elevane sine prestasjonar for same bruk, men skal fange opp dei som har behov for ekstra hjelp. Eg ynskjer å vite korleis og kor ofte dei blir brukt.

Spørsmål til informant:

1. Kor lenge har du jobba som lærar?
2. Opplever du at lærarrolla har endra seg som eit resultat av testar og prøver frå du starta som lærar til no?
3. I kva grad meiner du testar er med på å styre di lærarrolle og , korleis du er som lærar?
4. Kor ofte har dykk testar?
 - a. Kor mange pålagde testar som kjem utanfrå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

- b. Kor mange pålagde testar frå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?
 - c. Kor mange eigenproduserte prøver har dykk i gjennomsnitt i løpet av ein måned?
5. Jobbar dykk med dei ulike testane på førehand?
- a. Korleis?
 - b. Kvifor?
 - c. Jobbar dykk noko med kartleggingsprøver?
 - i. Kor ofte blir slike prøver brukt?
6. Snakkar du med elevane om dei ulike testane si meining eller formål?
- a. Motiverer du elevane opp mot testane?
 - b. Dersom du gjer det, korleis?
7. Korleis bruker du resultatata som kjem fram frå dei ulike testane?
8. Om nasjonale prøver står det for eksempel at «Lærere skal bruke resultatene for å følge opp elevane sine og i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring».
- a. Korleis bruker dykk desse resultatata?
 - i. Opplever du nasjonale prøver som nyttig?
 - b. Opplever du at resultatata frå slike testar kan brukast til det føremålet det er meint for?
9. Jobbar skulen på nokon måte for å følgje opp resultatata?
10. Opplever du at det er eit auka fokus på testar i dagens barneskule?
- a. Opplever du at det er ein forskjell frå før?
 - b. Dersom du opplever at det er eit auka fokus, kva trur du dette gjer med skulen?
 - c. Kva trur du dette vil gjere med din arbeidskvardag i framtida?
 - d. Trur du det går ut over andre ferdigheiter/kompetansar som ikkje kan målast?
11. Korleis opplever du at testar påverkar din arbeidskvardag som lærar?
- a. I klasserommet?

- b. Etterarbeid?
 - c. Merkar du det egentleg i kvardagen?
- 12.** Kva positiv verknad tenker du testing eller eit auka fokus på resultat kan bringer med seg? Nytteverdi?
- a. Kven kan ha utbytte?
- 13.** Korleis opplever du at det påverkar elevane?
- a. Dersom du gjer det, på kva måte?
 - b. Har dei ytra noko om korleis dei opplever det sjølv?
- 14.** Påverkar forventningar angående testing utanfor klasserommet ditt fokus på testing?
- a. Om det gjer det, frå kva hald og på kva måte? (samfunn, skule, kollegaer, foreldre, media?)
- 15.** Er fokuset på resultat noko det blir snakka om blant kollegaer?
- a. Kva trur du kollegaene dine tenker rundt dette?
 - b. Er det nokon form for opposisjon som du har merka deg blant kollegaer, skule eller hos deg sjølv?
- 16.** Om du sjølv kunne valt, kva ville du ha vektlagt som viktig å fokusere på i ditt arbeid som lærar?
- 17.** Opplever du at lærarutdanninga førebudde deg på arbeidet med testing og dokumentasjon slik det blir stilt krav til deg som lærar?
- 18.** Kva slags lærarrolle trur du myndigheitene ynskjer å skape med tanke på utviklinga av styring i skulen?
- 19.** Er det noko du føler du ikkje har fått sagt?
- a. Noko du vil tilføre?

Vedlegg fire

Intervju

Kvinne, 30 år, femteklasse.

Spørsmål til informant:

1. Kor lenge har du jobba som lærar?

Dette er mitt femte år, så fire heile. Eg er i femte-, sjette- og sjuandeklasse. Vi arbeider ilag.

2. Opplever du at lærarrolla har endra seg som eit resultat av testar og prøver frå du starta som lærar til no?

Nei, har eg kome fram til. Eg trur eg kom midt i kanskje det verste. Om det har endra seg, så kanskje til det betre. Eller til mindre stress rundt dei prøvene. I alle fall på skulenivå. Eg trur nok at dei som har jobba lenger enn meg opplever at det har blitt verre.

3. I kva grad meiner du testar er med på å styre di lærarrolle og , korleis du er som lærar?

Det variera gjennom året. For eksempel når vi skal ha nasjonale prøver, så er det veldig mykje fokus på dei. Både i forkant og i etterkant. Frå eigentleg både kollegaer foreldre, skule og kommune. Dei skal passe på at ting blir gjort. Så er det noko med at ein skal analysere det etterpå. Det finst blant anna kurs for å lære seg å analysere og sånt, slik at vi skal sette oss inn i resultatata. Det variera, men det har ein del å sei. Tenker eg i teorien, men kanskje ikkje så mykje i praksis som nokon ynskjer.

4. Kor ofte har dykk testar?

a. Kor mange pålagde testar som kjem utanfrå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

Det vi har av pålagte testar er nasjonale prøver. Dei har vi på femte, åttande og niande trinn. Dei resultatata på åttande og niande trinn kjem også tilbake til oss. Dei forhold eg meg og til. Vi har også noko som heiter *Alle teller*. Det er ein mattetest, eller reknetest for alle trinn, som skal gjennomførast kvar dag. Eg er usikker på om det er skulen eller kommunen som har

bestemt at vi skal ta den, men den skal vi i alle fall ta. Pluss at småtrinnet har ein del slike kartleggingstestar som dei må ta.

b. Kor mange pålagde testar frå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

Då er det den *Alle teller* som på ein måte vi har bestemt, så er det ein del på dei mindre trinna, men vi har lagt vekk blant anna ein slik lesetest for hastigheit. For det fyrste såg vi at elevane juksa og for det andre har vi lagt fokuset litt vekk frå lesehastigheit, så det var lite nyttig for oss.

c. Kor mange eigenproduserte prøver har dykk i gjennomsnitt i løpet av ein måned?

Ganske få. Vi har mest innleveringa, framføringa og sånt. Vi har av og til testar på forskjellige ting, men vi er to stykk som jobbar på mellomtrinnet og vi er ikkje så opptatt av kva elevane kan aleine utan bøker på ein måte. Det er jo det ein slik test viser. Det synest ikkje vi er noko viktig. Vi har fått ganske frie tyglar frå leiinga på at det er greitt. Av og til har vi veketestar, så har vi ein, eller ei undersøking kvar fredag som går på trivsel. Det er ikkje ein test for å teste dei, men det er jo likevel noko dei må svare på.

5. Jobbar dykk med dei ulike testane på førehand?

a. Korleis

b. Kvifor?

Vi jobbar ein del med nasjonale prøver på førehand for å la elevane bli kjent med prøveforma. Den er digital, så det blir nytt for elevane å skulle lese ein tekst og svare på spørsmål digitalt. Det gjer vi ein del på førehand, så ser vi at det er ein del ting som blir testa som vi veit at vi må jobbe meir med. Dette tar vi kanskje opp rett før slik at elevane skal hugse det. Dei nasjonale prøvene kjem på hausten og elevane er flinkare i mai til teoretiske skuleting enn dei er i september/oktober, når vi har prøvane. Dette er på grunn av sommarferien og sånn er det berre. Vi jobbar litt med prøvene for å gjere dei vande til det. Det gjer vi og i sjuandeklasse, slik at dei skal vere klar til åttande.

c. Jobbar dykk noko med kartleggingsprøver?

i. Kor ofte blir slike prøver brukt?

Det er jo den *Alle teller* som er den kartlegginga. Den har vi kvar haust for å kartlegge. Vi brukar den ved at vi ser kva dei må jobbe meir med, så har vi eit fokus på det. Eigentleg burde vi tatt den testen kanskje etter kvart tema, for det er i det temaet elevane nett har jobba med dei er best. Det merkar eg og når eg gjekk på lærarstudiet. Studentar som eg gjekk med måtte

hugse korleis ein dividerte, sjølv om dei kunne det. Vi brukar det vel for å sjå litt på det nivået som er generelt på klassen, så må vi registrere det og det er vi nøydt til.

Ekstra spørsmål: Førebua dykk elevane for dei?

Nei. Dei brukar vi å ta utan å gi beskjed om det i det heile tatt. For å unngå at elevane sit heime å puggar.

6. Snakkar du med elevane om dei ulike testane si meining eller formål?

Ja, eller nei. Vi snakkar med elevane og foreldra om testane. Det er ikkje nødvendigvis for at elevane skal gjere det betre, men for at dei skal føle at det ikkje er så himla viktig. Veldig mange elevar synest det er viktig og veldig mange foreldre synest det er viktig, men så har det eigentleg ingenting å sei for elevane. Det er veldig mange av elevane som gjer det dårlegare berre fordi det heiter prøver, som eigentleg gjer det veldig bra for seg sjølv. Det er akkurat som om det svartnar litt når dei veit at det er ei prøve. Vi vil ha prøvefokuset bort og heller ha eit oppgåvefokus. Det er vanskeleg med nasjonale prøver, for det blir øsa opp overalt.

a. Motiverer du elevane opp mot testane?

b. Dersom du gjer det, korleis?

Nei, eigentleg ikkje. På dei nasjonale prøvane i år så har vi gitt elevane mat før, sånn at vi veit at alle har spist. Eg har sagt til elevar som ikkje har hatt lyst til å ta den at det er heilt greitt for meg visst det berre trykker seg vidare på alle spørsmåla, om dei ikkje får det til. For vi kjenner elevane uansett.

7. Korleis bruker du resultatata som kjem fram frå dei ulike testane?

Nasjonale prøver er ganske greie slik. Vi kan analysere dei på ulike tema og vi kan sortere dei etter kor mange som har rett i klassen, nasjonalt, tema og fag. Det er lett å sjå. Om det er veldig mange som slite med måling, så kan vi lett få det opp. Sånn kan dei brukast. Det har vi gjort ein del. Det er interessant for meg som kjenner elevane å sjå på sjølve oppgåvene. Dette er fordi det ikkje alltid er logisk kvifor ei oppgåve er feil, men eg ser at denne oppgåva har så klart han/ho gjort feil fordi dette er ei slik oppgåve som dei ikkje gidder å setje seg ned å jobbe med. Eller her har eleven ikkje kladda. Slike ting ser eg. Det blir kanskje brukt for å forsvare kvifor elevar ikkje gjer det så bra, meir enn det er så nyttig for oss trur eg.

8. Om nasjonale prøver står det for eksempel at «Lærere skal bruke resultatene for å følge opp elevene sine og i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring».

a. Korleis bruker dykk desse resultatata?

i. Opplever du nasjonale prøver som nyttig?

Nei. Eg trur aldri eg har skifta fokus på ein elev på bakgrunn av nasjonale prøve. Eg har blitt overraska over resultatata, men eg har alltid forstått det når eg har sett på prøva og sett kva som har blitt gjort feil. Eg brukar det ikkje til å tilpasse opplæringa, for det gjer eg frå før. Ein kjenner elevane betre enn på papir.

b. Opplever du at resultatata frå slike testar kan brukast til det føremålet det er meint for?

Nei, det synest eg ikkje. Eg opplever at kommunen brukar det til det formålet, men at vi ikkje klarar å bruke testane til det formålet. Det er lagt til rette for at vi skal kunne analysere og heilt sikkert bli smartare, men no har vi ganske få elevar, så vi kjenner elevane såpass godt. Det blir ikkje det vi brukar. Det kan hende det er nyttigare for større skular.

9. Jobbar skulen på nokon måte for å følgje opp resultatata?

Ja. Vi har analysemøte. Her går vi gjennom resultatata på klassen som heilheit og oppgåver som er spesielt mykje feil på og prøver å forklare kvifor. Dette har vi både i team og i heile kollegiet. Då tar vi opp alle nasjonale prøver og kartleggingsprøver, sånn at vi kan sjå kva som er forskjellen.

10. Opplever du at det er eit auka fokus på testar i dagens grunnskule?

I forhold til når eg gjekk på skule sjølv, så synest eg absolutt det. Eg rakk akkurat ikkje å vere med på nasjonale prøver, men hugsa veldig godt når dei kom. Fokuset har blitt eit heilt anna og det handlar om at vi har politikarar som vil teste alt som er viktig på ein veldig teoretisk og a4 måte, så eg synest absolutt at det har blitt eit auka fokus på testar. Eg håpar det kjem til å forandre seg og trur kanskje at det kjem til å forandre seg. For det skjer ting i skulen og skulen blir annleis. Eg håpar at dette testfokuset kjem til å bli mindre, sjølv om vi har politikarar som ikkje har så lyst til det. Eg synest to ting er interessant. Blant anna Ludvigsenutvalet har kome med ein rapport. Denne har politikarane sett på og bestemt seg for at dei er einig i det meste. Den er basert på forskning, men dei er ikkje einig i at elevane må vere trygge på skulen for å lære og at dei burde gå gjennom alle testane dei pålegge skulen. Dette er rein og skjær politikk meir enn det er forskning og det er trist, men eg håpar jo at det kan forandre seg.

b. Dersom du opplever at det er eit auka fokus, kva trur du dette gjer med skulen?

Eg trur det forandrar skulen akkurat rundt dei nasjonale prøvene, så trur eg det er andre ting som forandrar skulen resten i året. Bortsett frå dei har vi eit fokus som eg likar betre. Dette er at vi skal lære elevane litt andre ting enn berre det å svare på ei prøve. Det å kunne mykje fakta er ikkje så nyttig. Det er viktig å vite kvar du skal finne den. Det fokuset ser eg veldig resten av året, men rett før nasjonale prøve blir det veldig fokus på nasjonale prøve også etterpå blir det eit fokus i lærarkollegiet. Bortsett frå det trur eg vi har eit anna fokus som er sunnare for elevane.

c. Kva trur du dette vil gjere med din arbeidskvardag i framtida?

Eg håpar at fokuset blir mindre. Eg håpar at det ikkje har så stor påverknad. skal det bli sånn at det blir meir prøver, så vil det ta over meir og meir av arbeidskvardagen. For vi er pliktige til å gjere slik at elevane skårar best mogeleg. Det er jo vår jobb på ein måte. Uansett kor viktig eller ikkje viktig eg synest det er med dei prøvene, så er eg pliktig til å legge opp slik at elevane gjer det godt, slik at skulen gjer det godt, slik at kommunen gjer det godt.

Forhåpentlegvis blir det mindre fokus på det, men visst ikkje er eg redd for at fokuset kjem til å gå bort frå det eg synest er viktig.

d. Trur du det går ut over andre ferdigheiter/kompetansar som ikkje kan målast?

Ja absolutt. Prøvene viser veldig enkelt og teoretisk det elevane kan når ein jobbar aleine utan noko støtte. Det er ikkje dei ferdigheitene som er viktige i samfunnet. Det er ferdigheiter der elevane lærer seg å jobbe ilag og der dei lærer å bruke riktig informasjon for eksempel. Vi mistar tid som vi kan bruke på det når vi skal gjere oss klar til prøvene.

11. Korleis opplever du at testar star påverkar din arbeidskvardag som lærar?

a. I klasserommet?

b. Etterarbeid?

c. Merkar du det eigentleg i kvardagen?

Det er mest det at eg må legge til rette for dei når dei er. Eg synest ikkje dei påverkar min arbeidskvardag noko særleg. Om det hadde vore slik at eg hadde brukt analysane til å legge veldig om, så hadde det nok påverka og det skulle dei ha gjort. I og med at eg ikkje blir noko overraskande resultat, så påverkar dei ikkje klasseromsituasjonen for min del.

12. Kva positiv verknad tenker du testing eller eit auka fokus på resultat kan bringer med seg? Nyttverdi?

a. Kven kan ha utbytte?

Ein kan lære seg å sitje stille og gjere noko. Det er sikkert nyttig for nokon å sjå. Nei, veit du kva. Eg veit ikkje om eg trur det er noko nyttig med dei. Det er sikkert nyttig for politikarane å sjå, men eg synest at politikarane tar feil. Dei har sikkert eit utbytte, men elevane har ikkje det.

13. Korleis opplever du at det påverkar elevane?

a. Dersom du gjer det, på kva måte?

Eg har opplevd at det har påverkar veldig mange elevar. Eg har måtte henta elevar som nektar å kome på skulen fordi dei ikkje vil ta prøva og fordi dei er så redde for resultatata. Elevar har og begynt å gråte fordi dei ikkje blir ferdig med prøva. Dei e veldig redde for å ikkje gjere det bra. Det at dei skal gå rundt å vere redde for å gå på skulen, eller at dei skal bli så lei seg at dei begynner å gråte på grunn av ei prøve, det synest eg er veldig trist. Det er med på å gjere skuledagen negativ for elevane. Ja, dei blir påverka og ikkje på ein positiv måte. Eg ser ikkje noko bra elevane får tilbake av nasjonale prøver, ikkje hos oss i alle fall. Det handlar om dette fokuset frå media, politikarar og foreldre. Alle veit så godt kva nasjonale prøver er. Vi må og informere om at dei skal ha dei når dei skal. Elevane er ikkje redd for å få resultatata visst vi skal sjekke om dei har nådd nokre mål. Når vi gir dei prøver som vi har laga sjølv, så veit dei akkurat kva dei blir spurt om. Nokre gongar har elevane fått prøva på førehand slik at dei kan ta prøva med heim. Eller så har dei punktvis kva dei skal ha lært. Dei store nasjonale prøvene er så digert og så svært at det er vanskeleg å bli klar for dei på nokon annan måte enn å prøve seg på forskjellige ting. Vi prøver å ta fokuset veldig vekk frå at det heiter prøver eller testar fordi vi testar veldig sjeldan med prøver kva elevane kan, det er meir kva har alle elevane som gruppe har lært. Skal vi gå vidare til neste tema eller skal vi vere her ein veke til for eksempel.

b. Har dei ytra noko om korleis dei opplever det sjølv?

Nokon elevar synest det er heilt grei. Dei som er flinke synest det er heilt greitt å trykke seg gjennom nokre oppgåve, då har dei ein av dei lettaste dagane nokon sinne. Dette er fordi dei ikkje nødvendigvis har ei utfordring. Så er det dei som blir veldig lei seg. Dei som føler seg veldig dumme fordi dei har gjort det dårleg. Dei merkar sjølv når dei ikkje rekke å bli ferdig med alle oppgåvene. Då synest dei det er dumt.

14. Påverkar forventningar angående testing utanfor klasserommet ditt fokus på testing?

a. Om det gjer det, frå kva hald og på kva måte? (samfunn, skule, kollegaer, foreldre, media?)

Ja, det gjer det. Eg har vore med på nokre møte der vi på skulen har møtt kommunen og det har vore ganske latterleg. Der har vi for eksempel snakka om nasjonale prøver i rekning. Då har kommunen for eksempel sagt, her er det 14% som har kome på nivå ein. Det går ikkje ann. Så har vi sagt, men det er ein elev. Du kan ikkje ta oss på ein elev, men nei det var for dårleg. Det er morosamt at dei kan analysere nasjonale prøver også bruke prosent, men ikkje heilt forstå. Elevane våre hadde forstått at den eine eleven ikkje kunne vore den som trekte ned, men det forstod ikkje dei frå kommunen og det blir berre for dumt. Det kan hende at resultatet ser betre ut på andre skular, men vi kan ikkje la den eine eleven som har det skikkeleg fælt med å ha tatt den prøva påverke oss på nokon annan måte enn at vi skal legge til rette for at den eleven har det bra. Dei møta synest eg har vore ganske latterlege fordi vi blir målt opp mot den prosenten. Inne på nettsida der vi skal analysere ser vi det nasjonale gjennomsnittet, så ser vi vårt gjennomsnitt. Inne i det nasjonale gjennomsnittet er det ein del på ein slik usikkerheit del, mens på vårt gjennomsnitt er nesten heile skalaen usikker, så det er vanskeleg å vite kor mykje ein kan tru på resultatata. Eg synest at dei frå kommunen heile tida skal ha oss betre enn vi var. Eller ikkje betre enn vi var, men betre enn dei andre kommunane, som og skal vere betre enn dei andre kommunane. Dei har eit veldig fokus på det utan at dei eigentleg heilt forstår kva det gjer med elevane og skulen. Dersom vi heile tida skal samanlikne oss med andre og dei skal samanlikne seg med oss, så er det jo ein plass med elevar som tapar uansett. Det er elevane som står igjen å tapar, det er ikkje politikarane for dei krev berre meir av elevane. Det er heller ikkje meir av læraren, men det er meir av elevane som sit der. Det er frå kommunane eg kjenner det mest, at dei har veldig store forventningar. Det at media rangerer skulane får dei berre gjere for det trur eg ikkje er noko viktig. Vi har eit slikt møte med kommunen ein gong i året. Annakvart år er dei fleste kollegaene med og annakvart år er det berre ein eller to stykk, så er det ulikt fokus for kvart år. Dei ser ikkje elevane, det gjer vi kvar einaste dag. Det synest eg er trist.

15. Er fokuset på resultat noko det blir snakka om blant kollegaer?

a. Kva trur du kollegaene dine tenker rundt dette?

Mykje. Det er mest snakk mellom oss som jobbar på team. Vi er veldig einige i at det ikkje er bra med alle denne testinga. Vi er og veldig einige om at vi må øse det ned for elevane, men

at vi må lære dei korleis dei skal klare det, slik at dei i størst mogeleg grad skal føle at dei får det til. Vi snakkar om andre måtar å teste elevane på. Korleis skal vi klare å vite at dei har lært det dei skal. Vi prøver å finne alternativ til testar for å sjekke det. Vi brukar for eksempel ein del oppgåve der dei jobbar ilag mens vi går rundt, så skal dei levere noko ilag. Sist skal dei og evaluere korleis dei har jobba og kva dei har lært. Dei er blitt ganske flinke til å evaluere seg sjølv etter kvart. Når vi lagar prøver, så prøver vi å få det til slik at alle føler dei har lært noko. Vi har ei prøve før og ei etter, sånn at dei i staden for å samanlikne seg med kvarandre kan samanlikne seg med seg sjølv. For det viktigaste for oss er ikkje at alle blir einarar, men at alle blir hakket betre enn dei var i går.

b. Er det nokon form for opposisjon som du har merka deg blant kollegaer, skule eller hos deg sjølv?

Ja, men samstundes veit vi at det er ein del av jobben vår. Vi har ein del ting som vi må gjere og då må vi berre gjere dei. Det å gjennomføre desse prøvene er ein slik ting. Vi kan snakke om kor dumt det er, men det er ein del av jobben vår. Vi kan og bruke tid på utviklingsamtalen på å sei drit i dei prøvene, dei er ikkje viktig. Det gjer vi.

16. Om du sjølv kunne valt, kva ville du ha vektlagt som viktig å fokusere på i ditt arbeid som lærar?

Trygghet, det er på ein måte fyrsteprioritet. Det at elevane veit korleis dei skal lære sjølv og det å samarbeide. Dette er dei tinga eg trur blir viktig å kunne når dei blir eldre. Det å kunne slå opp i ei bok å finne svaret trur eg er mykje meir nyttig enn at dei kan svaret når alt kjem til alt.

17. Opplever du at lærarutdanninga førebudde deg på arbeidet med testing og dokumentasjon slik det blir stilt krav til deg som lærar?

Nei Eller eg veit ikkje om det er fordi eg ikkje var førebudd på at vi måtte jobbe med testing og dokumentasjon, for det fekk vi på ein måte teoretisk sett innblikk i, men det enorme spriket i elevar var eg ikkje førebudd på. Eg trur ikkje ein heilt kan forstå kva det går i før ein sjølv jobbar som lærar. For då møter ein dei elevane som sit å græt, dei elevane som trykker seg gjennom utan å sjå på spørsmåla og dei som kan alt. Vi har elevar i femteklasse som like godt kunne ha hatt nasjonale prøver i åtteandeklasse, som får alt rett og det er jo fint det, men det visste vi frå før. Eg trur eg har blitt meir negativ til nasjonale prøver etter at eg begynte som lærar fordi eg forstår ikkje kva vi skal med det, anna enn å samanlikne skular og det blir for dumt.

18. Kva slags lærarrolle trur du myndigheitene ynskjer å skape med tanke på utviklinga av styring i skulen?

Eg synest dei ombestemmer seg veldig ofte. Eg synest at i sist val brukte politikarane mykje tid på å dra læraren ned for så å skulle dra oss opp igjen etterpå. Eg trur derimot at det held på å snu. Vi er med på noko i kommune som heiter No er vi inne i andre periode med det og her får vi lærarane lov å delta. I sist periode var det litt sånn at lærarane skal få fridom i klasserommet, så lenge dei oppnår dei resultatane vi vil ha. Mens i år er det blitt meir, kva gjer lærarane som er bra, kva kan vi ta med oss vidare og korleis er det lurt å jobb. Vi blir tatt meir med i heile prosessen. Vi held på med *Reknebyen* og med *Leselos*, som begge deler er veldig fint fordi vi har sett oss skikkeleg inn i det og vi kan bruke det, men at nokre politikarar skal bestemme korleis eg skal vere i klasserommet, det synest eg ikkje er greitt. Det håpar eg dei er på veg bort frå fordi vi er veldig ulike som lærarar og det trur eg er viktig. Eg trur at veldig mange av dei tingane som politikarane meina, ikkje er basert på forskning. Eller så er dei basert på det, men at dei tar det som dei har lyst til eller det dei trur dei har lest ut av forskinga og bestemmer at det er det som er bra. For eksempel dette med at det ikkje hjelper å ha fleire lærarar i klasserommet samtidig. Alle lærarar forstår at det er tull. Så klart hjelp det når fleire elevar kan få hjelp. Dei har basert det på forskning som eigentleg seie noko anna. Det er billigare for dei dersom dei slepper det. I ... som var sist, skulle dei gjere lærarane betre. Det er det vi ser nasjonalt. Dei må gjere lærarane betre. Læraren må ha meir utdanning slik at elevane blir betre. Mens forskinga eigentleg ikkje viser det.

19. Er det noko du føler du ikkje har fått sagt?

a. Noko du vil tilføre?

Vi jobbar med folk. Vi kan sei mykje om kva elevane kan, men slik som i dag når vi kom på jobb til Trump som ny president var det ein situasjon. Eg kom inn i klasserommet og sa til elevane at no må vi snakke saman. Elevane som er ti og elleve år gamle satt å snakka om politikk i ein time. Der alle satt og venta på tur og gav kvarandre ordet. Det er såne ting som er viktig. At dei kan sitje der å reflektere, snakke og respektere kvarandre i fred, 37 elevar. På ein heilt vanleg onsdag. Det er det vi vil ha, meir enn nokon som hugsar akkurat det dei skal på akkurat den prøva. Vi er veldig heldig for vi har ein rektor som stolar på at vi gjer jobben vår, men framleis føler eg at eg må forsvare resultatane på dei nasjonale prøvene, men det er ikkje noko problem for eg kjenner elevane. Og det er då eg føler det blir litt unødvendig. Rektor må forsvare seg ovanfor kommunen, så vi må gi ho eit svar. Det er vi som kjenner

elevane og ho fortentar å få eit svar frå oss. Vi blir kjent med elevane på ein heilt annan måte enn det som noko gong kan visast på prøver eller på eksamen. Det er elevar som har det forferdelege, som vi uroa oss for og som kjem på skulen redde for at foreldra skal skillast. Dette er slikt som vi veit, men det veit ikkje dei som får resultata. Eg veit korleis eg er når eg berre har sove litt dårleg. Dei er ti år gamle, kvifor skal ein bli utsatt for det der då? Det er trist. Vi har veldig fokus på at vi ikkje skal ha fokus på det. For meg er det ikkje viktig. For meg er det mykje viktigare at eleven har det bra enn at kommunen trur eg gjer ein dårleg jobb. For det veit eg at eg ikkje gjer, det merkar eg på elevane.

Vedlegg fem

Intervju

Mann, 35 år, fjerdeklasse.

Spørsmål til informant

1. Kor lenge har du jobba som lærar?

No er det mitt ellefte år.

2. Opplever du at lærarrolla har endra seg som eit resultat av testar og prøver frå du starta som lærar til no?

Ja, eg synest det har endra seg ganske mykje. Det er fleire testar og testane har blitt vanskelegare og vanskelegare. Nokre av desse testane slik som nasjonale prøver opplevast nesten som, eg skal ikkje sei overgrep, men det er mange som opplever å bli knekt av dei, synest eg. Eg synest det er fleire testar, eg synest det er vanskelegare testar og vi blir meir styrt i innhaldet i arbeidsdagen. Med dette meiner eg at vi må førebu elevane og vi må lage øvingsoppgåver. Eg synest det går veldig mykje inn i lærarrolla. Det er vi som må endre oss.

3. I kva grad meiner du testar er med på å styre di lærarrolle og , korleis du er som lærar?

Eg prøver å vere veldig bevisst på at eg ikkje lar det styre så mykje. No er eg med dei yngste og karteleggingsprøver må vi ta. No har vi nett hatt ein lang diskusjon angående vekesjekkar. Her sa skulen at vi kunne velje. Eg har då nesten som ein protest valt å ikkje ta dei. Ikkje berre i protest, men fordi vi har mange testar og lite mogelegheit til å gi tilbakemelding. Det blir ein vond sirkel. Meir og meir testing er lik mindre og mindre tid til undervegsvurdering. Det blir fint, flott og supert, hugs å øve meir. Eg prøver å gå litt mot straumen, men det er klart det styrer mykje. Vi har mykje fellestid som handlar om det. Mykje av den bundne tida vår blir brukt både direkte og indirekte til testing synest eg.

Ekstra spørsmål: du sa dykk kunne velje å ha vekeslutt, har dykk hatt det fast før?

Ja. Det var eit inntrykk som lærarane hadde om at alle måtte ha det ein gong i veka, men no vart det presisert at vi ikkje måtte. Sjølv om vi fekk eit inntrykk om at dei gjerne ville at vi skulle ha det, men vi kunne la vere. Vi på mitt trinn har ikkje vekeslutt.

4. Kor ofte har dykk testar?

a. Kor mange pålagde testar som kjem utanfrå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

På småtrinnet er det vel to til tre kartleggingsprøver kvart år, i tillegg til *Karlsten* og *Alle teller* som er to gangar for året. Det pleiar å ligge på rundt seks til åtte som vi er pålagt av faglege testar.

b. Kor mange pålagde testar frå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

Karlsten og *Alle teller* er frå skulen, så der pleiar vi å ligge på ein seks eller sju stk.

c. Kor mange eigenproduserte prøver har dykk i gjennomsnitt i løpet av ein Månad?

Ikkje testar, nei. Vi lagar mykje opplegg sjølv, men ikkje testar. Vi prøver å gå veldig bort frå dette med klokke og tid, så då funkar det dårleg med rein testing.

5. Jobbar dykk med dei ulike testane på førehand?

a. Korleis?

b. Kvifor?

Vi jobba før med prøvetypen, å det kan eg eigentleg forstå. For eksempel når dei hadde lesetestar, så kunne vi gjerne øve på kva dei skal gjere. Det var og litt for at dei skulle stresse ned, men så vart førebuingane likare og likare sjølve prøva. Det har vi hatt ei opprydding i. Leiinga her er ei god leiing, så det er ikkje dei eg er ueinig med no. Dei såg at no tar vi snart prøva før prøva. Vi har hatt ei lita opprydding i dette på skulen og jobbar med å stresse litt ned. I fjerdeklasse har vi begynt å øve på det å sitje i ro i ein heil time til nasjonale prøver som dei skal ha i femte. Det begynte vi med no. Det såg eg nettopp at dei to kollegaene mine hadde begynt å førebu dei på.

c. Jobbar dykk noko med kartleggingsprøver?

i. Kor ofte blir slike prøver brukt?

Ikkje så mykje, vi har ein gjennomgang same dagen. Mykje av det dei jobbar med liknar på det dei skal ha. Det er fordi kartleggingsprøva målar pensum, så det er naturleg å vere innom. Vi lagar ikkje noko for å øve til dei.

6. Snakkar du med elevane om dei ulike testane si meining eller formål?

Ja. Det var ganske lett dei fyrste åra, for vi kallar det ikkje prøver eller kartleggingsprøver. Vi har faktisk foreslått at dei skal ta vekk ordet kartleggingsprøve frå framsida. Vi kallar det skytehefte eller no skal vi vise dei i kommunen kor flinke vi har blitt. Spesielt i fyrste og andre klasse. Då syntest elevane det var gøy og gleda seg over desse hefta. No har dei begynt å forstå litt meir. Dei veit at det er ei prøve. Eg veit ikkje om det er i frå media eller foreldre, men no er det litt sånn at dei seier at dei kvir seg litt. Dei seier for eksempel «nei eg kvir meg til måndag» for vi skal ha ein IKT test no, som eigentleg er frivillig men kommune har bestemt at den er obligatorisk. Vi har prøvd å ha eit veldig fokus på at du skal vise alt du kan. Om det er noko du ikkje kan, så er det vi som lærarar som har skulda, for då har du ikkje lært det endå. Det blir vanskelegare og vanskelegare for dei tenker meir og meir sjølv. Dei kjøper ikkje alt vi seier lenger.

a. Motiverer du elevane opp mot testane?

b. Dersom du gjer det, korleis?

Ja. Elevane veit det at vi snakkar om prøvene på utviklingssamtalen, så då synest dei det er gøy. Vi har fokus på at no skal dei få vere med å bestemme kva vi skal ha i timane. Vi er ærlege på å sei at dersom det er noko vi ikkje har jobba godt nok med, så må vi jobbe meir med det og då blir elevane ei hjelp til å finne ut av det. Vi prøver det litt barnslege, for dei er små. Vi er opptatt av at det er viktig at elevane er utkvilt og har spist frukost. Før nasjonale prøver veit eg at dei får ein liten frukost på skulen, sånn at det blir ei positiv greie. Eg opplever at elevane taklar det, men dei som er svake trur eg har forstått til no at ikkje alle synest det er vanskeleg. Det trur eg dei kjenner på. Vi har ganske lav fritaksgrense. Det er berre dei som vi føler vil få ei dårleg oppleving og som har vedtak, som får fritak. Der har vi blitt flink synest eg. Vi fritar på ingen måte alle som kan. Eg trur nok at dei som ikkje er fagleg sterke, forstår det i mykje større grad sjølv.

7. Korleis bruker du resultata som kjem fram frå dei ulike testane?

Vi har resultatoppfølgingsmøte i etterkant av alle kartleggingsprøver. Då treffast alle lærarane som har vore på trinnet og ser på resultata, både bortover og nedover. Då ser vi på enkeltelevar og på gruppenivå. Utifrå det lagar vi grupper med dei svakaste og dei som er på toppen og har alt rett. Meininga er at vi skal klare å planlegge noko rundt både dei svakaste og dei sterkaste. Problemet med det er berre at det ikkje kjem nokon ekstra ressursar, så det er på ein måte dei same lærarane som skal finne på noko nytt. Det er ikkje alltid like lett.

På desse møta sit vi i ei ganske stor gruppe samla og analyserar.

Ekstra spørsmål: Brukar du sjølv resultatata til noko?

Veldig ofte ser du det som du visste frå før av. Du har ein tanke om kven som kjem til å skåre bra og kven som er under kritisk. Det er veldig bra for overraskingane, både dei som har klart å krype over og dei som litt uventa kjem under. Eg ser heilt klart at det har nokre positive sider. Det er lettare å gripe tak i dei og det er ikkje alltid det skal så mykje til for å få dei på rett spor.

8. Om nasjonale prøver står det for eksempel at «Lærere skal bruke resultatene for å følge opp elevene sine og i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring».

a. Korleis bruker dykk desse resultatata?

i. Opplever du nasjonale prøver som nyttig?

b. Opplever du at resultatata frå slike testar kan brukast til det føremålet det er meint for?

Eg trur det kan brukast til det den er meint for og trur den kan vere nyttig, men eg meiner at det føresette at ein må få noko ekstra inn. Om ein plutselige avdekka ti elevar som treng meir hjelp, så trengst det noko for dei ti. Det er ikkje nok å sei at då må dei få tilpassa opplæring. Eg tenker at det må utløyse noko. Det gjer det ikkje. Einaste er at du får beskjed om at då må dykk sjå på korleis dykk organiserer arbeidet, men det føler ein allereie at ein gjer så godt ein kan. Det er gjerne det ein har som utgangspunkt frå dag ein. I teorien ser eg at det kan brukast, men i praksis synest eg det er vanskeleg. Ein får ikkje fleire hender av å vite kven som slit. Det er dette med ressursar i etterkant. Det er ord som går mykje igjen, tid og ressursar.

9. Jobbar skulen på nokon måte for å følgje opp resultatata?

Resultatoppfølginga som er etter nasjonale prøver er kjempestor. Der er alle lærarane som har vore med elevane i alle år. Ho som hadde dei i engelsk i fyrsteklasse kjem på det møte. Der jobbast det mykje med dei programma som vi følgjer no, *LeseLos* og *Språkdigg*. Desse er ein del av dei kommunen har. Eg føler at mange av desse opplegga handlar og om dette, at du skal sjå ei auking i resultat. Det er berre min oppleving av det. Mykje av fellestida er indirekte knytt til dette. Det er gjerne det eg synest er mest slitsamt med den utviklinga som er, at så mykje av den botne tida blir styrt. Vi seier til elevane våre at vi må ha eigarskap til det vi skal utvikle, så skal vi sjølv berre påleggast ein heil del ting som ikkje alltid føllast like relevant for der vi er akkurat no.

10. Opplever du at det er eit auka fokus på testar i dagens barneskule?

a. Opplever du at det er ein forskjell frå før?

Ja enormt. Eg synest det er kjempestor forskjell. Både i det små med vekesjekk og diktatar, som mange synest er gøy, men nokon synest er heilt forferdeleg. Eg opplever at det er meir «teaching to test», vi skal lære å bli gode. Om ein ser at dei skal ha om måleiningar på nasjonale prøver, så får vi beskjed om at då må det leggest inn i pensum, sjølv om det eigentleg ikkje skal vere der. Nasjonale prøver styrer veldig mykje av både pensum og plan arbeid på skolen. Eg synest det er mykje fokus i media. Eg synest det er heilt hårreisande at det blir lagt ut rangering, for det lese elevane. Allereie i fjerdeklasse kan dei kome å seie at dei har funne skulen i dagbladet. Eg trur dette har innverknad på dei som plutselig begynner å kvi seg. Det er og denne forventninga. Du veit det at om du ikkje gjer det bra, så må du til fagavdelinga for å bli betre. Bli ein flinkare lærar eller forklare kva som har blitt feil. Det har blitt mykje tal. Om dei gjorde det bra året før, så kjem spørsmål som kvifor gjer ikkje dykk det like bra. Det kan hende ein ikkje har jobba like bra, men det kan og ha noko med elevgruppa å gjere. Ingen elevar er like. Eg opplever at det blir meir og meir tal. Elevane blir eit Excel ark. Ein forventar at det som ein har klart eit år skal ein klare å gjenta eller gjere betre til neste år, utan å ta omsyn til at elevgruppa kan vere heilt annleis. Eg merkar veldig stor forskjell berre på dei elleve åra eg har vore i yrket.

b. Dersom du opplever at det er eit auka fokus, kva trur du dette gjer med skulen?

Eg trur det har samanheng med slik som ein les i media no. Dei elevane som kjem på vidaregåande skule og møter veggen. For å setje det litt på spissen. Eg trur det gjer noko med relasjonskompetansen. Ikkje det at testane i seg sjølv tar så lang tid, men når timane skal fyllast med førebuingar og fagleg arbeid, for det er nesten berre det faglege som målast, så trur eg det går ut over relasjonskompetansen. Det er det eg synest det går mest ut over. Dei mest vanlege tinga som førebygging mot mobbing og psykisk helse. Dei tinga blir det sett sjeldan ord på. Grunnen til det trur eg er at det ikkje er tid igjen til desse tinga når alt anna er jobba med. Det er det eg personleg er mest redd for.

c. Kva trur du dette vil gjere med din arbeidskvardag i framtida?

For meg trur eg det endar med at eg ikkje jobbar som lærar så mykje lenger. Eg er faktisk i gang med å søke ny jobb. Det er eigentleg heilt forferdeleg trist. Eg er veldig glad i alt som skjer i klasserommet. Det å vere med elevar, men eg vil ikkje vere med på det som eg ser begynner å skje no. Eg synest det er slitsamt at ein berre skal forvente resultat. Det jaget som

er heile tida. Litt for min eigen del og. Ein kan sitje og ha 100 ting å gjere, så skal ein vere med på fellestid som ikkje er relevant. Ein må bli pålagt det, det forstår eg både objektivt og subjektivt, men eg synest at no styrast veldig mykje utanfrå. Det lagast ein plan i kommunen og den skal alle gjere likt. Det synest eg overførast dårleg til arbeid med elevar. Elevane er der og då og av og til er det der og då vi må møte dei. Eg trur dessverre, at eg ikkje er i skulen i framtida.

Ekstra spørsmål: trur du det kjem til å bli meir av testing og styring utanfrå?

Pendelen svingar, men eg tenker at det kan ikkje bli så mykje meir. Samstundes ser eg det som ein les i media og med regjeringa no, så trur eg nok ikkje det blir mindre. Dessverre.

11. Korleis opplever du at testar påverkar din arbeidskvardag som lærar?

a. I klasserommet?

b. Etterarbeid?

I klasserommet har vi alltid prøvd å ha litt sånn leikande læring, lage butikk i matematikk, vere ute å ha sirkus. Det merkar vi at det er mindre av. Det er mindre gøy. No er det meir desse tradisjonelle gamle timane kor ein viser noko, gjennomgår, jobbar sjølv og evaluera på slutten. Eg synest det er veldig mange av dei timane og det synest eg er veldig trist. Vi har vore litt opptatt av å ikkje ha så mykje blyant, som vi kallar det. Det er mykje som kan lærast gjennom leik, men det er blitt mykje mindre av. Spesielt dei siste to åra. Eg synest det er meir etterarbeid, men det har vi valt litt sjølv. Fokusområdet no er å oppnå god undervegsvurdering og det kostar, men det synest eg det er verdt. Så klart kan vi snakke om at det tar tid og det er tid vi eigentleg ikkje har, men det har vi på ein måte valt sjølv. Det er sjølvpålagt og vi synest det er verdt det.

12. Kva positiv verknad tenker du testing eller eit auka fokus på resultat kan bringer med seg? Nytteverdi?

a. Kven kan ha utbytte?

Eg veit at mange foreldre synest det er bra å få ein tilbakemelding og dei er ofte opptatt av korleis barnet gjer det i forhold til andre og i forhold til gjennomsnittet. Som eg sa i stad så har vi ofte rett, men ikkje alltid. Vi får alltid nokre overraskingar, nokon som har blitt betre enn ein trudde og nokon som falt litt frå. Det er veldig greitt, å kunne få litt jamleg stadfesting på eller at ein vaknar litt opp og forandrar litt på ting. Ein del elevar likar faktisk å bli testa, å få tilbakemelding og få sjå R og V. Der kan ein sei kva ein vil, men det er mange som synest det er kjekt. Eg trur ein kan få utbytte dersom ein klarar å gjere noko ut av det resultatata viser.

Dersom ein for eksempel kan sette inn ei lesegruppe til dei som ein oppdagar at strevar. Dersom det fører til at ein får gitt elevane eit betre tilbod, er det klart dei vil tene på det. Det er ikkje berre heilt svart. Det høyrast litt slik ut når eg pratar om det. Visst det blir gjort riktig, så synest eg det har ein god verdi. Eg er ikkje mot testar eller kartlegging. Det eg er mest mot er offentleggjing og rangering og litt kor mykje tid det tar. Det hadde ikkje trengt å tatt så lang tid. Eg tenker at ein må takle at ein ikkje alltid gjer det bra. Det er forskjellige elevgrupper, vi har kome forskjellig i løp av året. Elevane kan vere rå gode på ting som ikkje målast. Eg er ikkje så veldig negativ til sjølve testane, men berre alt det fører med seg.

13. Korleis opplever du at det påverkar elevane?

a. Dersom du gjer det, på kva måte?

Ja, både positivt og negativt. Som sagt, så gleda dei seg til desse prøvene i fyrste og andre klasse, men då la vi veldig bevisst opp til å kalle det skrytehefte. Vi opna for eksempel fyrste sida, så dei ikkje skulle sjå. Dei kunne ikkje nødvendigvis lese ordet kartleggingsprøve heller. Då synest dei at det var gøy, så skrøyt vi av dei uansett. Vi har heller aldri sagt poengsum. Vi har vore ærleg å sagt at vi ser du må trene meir på visse ting, men vi har hatt eit veldig positivt fokus på det. No er det nokon som har begynt å sei at dei gruar seg. Det er ofte dei som begynner å kjenne på at det er endå ein ting dei ikkje får til. Vi kan gjerne høyre litt sukk og stønn før dei faller saman på pulten når vi seier vi skal ha ein test. Det er då vi tenker, dei har mange år framfør seg med desse testane her. Det er ei kartlegging i seg sjølv det å sjå korleis dei reagerer på desse prøvene. I det store og heile så tenker eg det handlar mykje om kva vi gjer det til. Vi prøver veldig hardt å ikkje la det bli ein så stor del av skulekvardagen. Eg trur og håpar at det er mest vi som er slitne av å stå på, men det eg ser er at jo eldre dei blir, jo meir kostar det.

b. Har dei ytra noko om korleis dei opplever det sjølv?

Nei, vi har ikkje snakka så mykje om det. Det er mest sukk og stønn, men så tonar vi det veldig ned.

14. Påverkar forventningar angående testing utanfor klasserommet ditt fokus på testing?

a. Om det gjer det, frå kva hald og på kva måte? (samfunn, skule, kollegaer, foreldre, media?)

Eg merkar veldig media. Det er foreldre og veldig opptatt av. Det er noko dei snakkar om. Dei veit det veldig godt dersom skulen har kome høgt opp på lista og dei veit det veldig godt

dersom ikkje. No har vi gjort det veldig bra dei siste åra. Vi som er på småtrinnet er veldig kry over det, at vi har gjort det så bra når vi har så lite fokus på det. Vi mottar e-postar med godt jobba for eksempel. Nokre av dei blir lagt ut på kommunen sine sider. Eg har ei leiinga om eg har tillit til og stor respekt for på alle måtar, men eg trur at dei merkar mykje frå sine leiarar. Det blir eit lite krysspress på at ein skal ta seg bra ut. Det har dei aldri sagt til meg med reine ord, men det er det inntrykket eg sit igjen med. Dei har forventningar på seg og det er klart at det overførast til oss.

15. Er fokuset på resultat noko det blir snakka om blant kollegaer?

a. Kva trur du kollegaene dine tenker rundt dette?

b. Er det nokon form for opposisjon som du har merka deg blant kollegaer, skule eller hos deg sjølv?

Ja. Eg opplever at det er ein del frustrasjon. Spesielt på dette med offentleggjering. Dersom ein har ein klasse som ikkje gjer det bra vil mange lærarar, inkludert meg sjølv, ta det til seg om ein gjer det heilt skrekkeleg. Så veit eg at mange synest det er veldig urettferdig at det ikkje er noko rom for tolking. Der står det. Det står ingenting om du har sju stykk som kom til Norge i fjor og fire med lese- og skrivevanskar. Kollegaene mine føler at det kan vere vanskeleg. All tida som går med på det, då tenker eg spesielt på den bundne tida, som mange opplever at blir meir styrt. Vi har mindre tid til vårt eige for- og etterarbeid, eller berre det å snakke saman. Det blir snakka om og det er ein del høge skuldrer blant dei som har fjerde- og femteklasse.

16. Om du sjølv kunne valt, kva ville du ha vektlagt som viktig å fokusere på i ditt arbeid som lærar?

Eg ville valt dette som vi har vore litt innpå med relasjonskompetanse og sosial kompetanse. Eg er veldig tilhengar av desse praktiske estetiske faga som ofrast mykje i forhold til testfaga. Eg trur det eg ville sagt som viktigast er relasjonskompetanse. Eg synest det er oppsiktsvekkande at det snakkast mykje om mobbing, men det blir sett lite tid og ressursar til å faktisk gjere noko med det. For eksempel slik som helsesøster, sosiallærar, program og utstyr. Eg synest det er oppsiktsvekkande at det er så lite på timeplanen.

Ekstra spørsmål: Korleis synest du det påverkar dei praktiske estetiske faga?

Det står ei årstimeramme for dei faga og. Eg trur eg snakkar for mange når eg seier at det er dei faga som fortast ryker når noko skal øvast ekstra på, nesten garantert. Eg kan ikkje bevise

det, men som sagt eg er veldig tilhengar av desse faga. Eg er veldig bevisst på å ikkje gjere det, men det er nok mykje som forsvinn.

17. Opplever du at lærarutdanninga førebudde deg på arbeidet med testing og dokumentasjon slik det blir stilt krav til deg som lærar?

Nei. Eit veldig kort og greitt nei. Vi hadde ingenting om det. No var det riktig nok ikkje nasjonale prøver når eg gjekk. Eg gjekk på høgskulen rundt den tida det var litt, så forsvann det igjen. Sånn sett var det greitt. Vi vart aldri vist lesetestar eller snakka aldri om det. Det var ei stor overrasking for meg. Berre sjølv måten å gjer det på. Det er ikkje vanskeleg, men vi hadde ingenting om det.

18. Kva slags lærarrolle trur du myndigheitene ynskjer å skape med tanke på utviklinga av styring i skulen?

Det fyrste eg tenker på der er at eg trur dei ynskjer å gå hardt inn med faglærarar. Det opprørar meg som lærar på småtrinnet. Der har du dette med relasjonskompetanse igjen. Faglærarar har veldig mykje bra føre seg og eg er veldig tilhengar av å begynne med det, men sånn rundt tredjeklasse. Spesielt i fyrsteklasse, så føler eg at det bør vere ein trygg vaksen som dei kjenner og som dei har tillit til. Eg opplever med desse nye kompetansekrava og delinga i skulen, at dei vil ha reine faglærarar frå fyrsteklasse. At det er slutt på den gamle allmennlæraren. Det er det eg tolkar utifrå det eg ser. Då kan det gå ut over trivsel.

19. Er det noko du føler du ikkje har fått sagt?

a. Noko du vil tilføre?

Eg kan ikkje snakke på vegne av alle. Det inntrykket eg har er at det ikkje nødvendigvis er testane i seg sjølv folk reagera på. Det er til ein viss grad omfanget av dei, men og den betydninga dei har fått. Ein anna ting er at det berre er fag som testast. Heile den generelle delen av læreplanen, det er nesten som at du gløymer at den er der. Den er vi aldri innom. Vi har aldri fellestid som handlar om dei tinga. Det er ikkje dei tinga som tas opp, det er alltid fag. Det er det eg trur veldig mange strever med. Eg personleg strever med det. Eg føler heilt klart at lærarrolla har endra seg, det kan eg ikkje sei tydeleg.

Vedlegg seks

Intervju

Mann, 25 år, femteklasse

Spørsmål til informant

1. Kor lenge har du jobba som lærar?

No er eg i mitt andre år. Eg har jobba som kontaktlærar i fjerdeklasse, så har eg følgt same klasse til femteklasse no i haust.

2. Opplever du at lærarrolla har endra seg som eit resultat av testar og prøver frå du starta som lærar til no?

Eg kan ikkje sei så mykje om forandringa, men det blir prata om og det er aktuelt. Eg var på eit kurs i går om oppfølging av nasjonale prøver. Vi er akkurat ferdig med å gjennomføre dei no. Då sa ho som hadde kurset at alt oppstyret angående dei nasjonale prøvene i media og sånt, har på ein måte lagt seg litt. Dei er kome for å bli og folk har slått seg litt til ro med det. Om det har forandra seg, veit eg ikkje om eg kan uttale meg så mykje om.

3. I kva grad meiner du testar er med på å styre di lærarrolle og korleis du er som lærar?

Ikkje korleis eg er, men i haust har vi tenkt at dei prøvene heng litt over oss og at dei kjem snart, så korleis forhold ein seg til det? Eg som nyutdanna ynskjer å gjere ein god jobb, så ein føler at ein må prestere litt. Eg har hatt elevane i heile fjerdeklasse og i haust i femteklasse, så eg føler at eg har eit visst ansvar for at dei bør ha lært ein del. Vi har brukt tid på å gå gjennom oppgåver og sjå på dei og tenker at det er noko som kjem. Vi har prøvd å knytte det til det som vi held på med. I staden for å berre tenke prøve, så har vi tenkt kva treng dei å kunne fram til prøvene. Vi har hatt dei framme og prata om dei, men det er ikkje slik at det er dei einaste rammene for det vi held på med.

4. Kor ofte har dykk testar?

- a. Kor mange pålagde testar som kjem utanfrå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

I fjerdeklasse i fjor, så hadde vi kartleggingsprøve i digitale ferdigheita, som kommune har gjort obligatorisk for alle fjerdeklassingar. I tillegg har vi gjennomført nasjonale prøver no. Utanom det er det lite testing som blir pålagt oss. Skulen bruker eit program som heiter Alle teller som legg opp til at du skal teste litt undervegs. Det er litt sånn sporadisk. Litt utifrå når læraren ynskjer å bruke det. Eg synest det er greitt med litt testar, det tenker eg at det burde vere slik at vi kan sjå det litt ann. Eg føler ikkje at det er mykje testar som er pålagt oss.

b. Kor mange pålagde testar frå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

Det er ikkje noko som blir pålagt frå skulen, resten er opp til oss. Vi har ikkje faste vekeslutt prøver på vårt trinn, så vi gjer det litt som vi vil. Eg tenker at det er greitt.

c. Kor mange eigenproduserte prøver har dykk i gjennomsnitt i løpet av ein måned?

Vi har ein fast diktat, til den grad det kan kallast testing. Der prøver vi å fylle inn relevante gloser frå naturfag, norsk, matematikk eller engelsk. Eller så har vi hatt gangetabellen i diktat. Vi har og hatt figurar og samanheng mellom kakestykke. Tanken bak det er at foreldra skal kunne øve saman med elevane og kanskje få eit inntrykk av kva ein held på med på skulen. Få litt støtte heime frå i tillegg til det vi gjer på skulen. Heilt middels innsats frå elevane, men det er mange som gjer det veldig bra. Vi har ikkje noko fast oppsummering etter tema. Vi har oppsummeringar og samtalar i klassen, men ikkje noko organisert prøve.

5. Jobbar dykk med dei ulike testane på førehand?

a. Korleis?

b. Kvifor?

Måten vi har førebudd oss på nasjonale prøver er at vi har sett på eksempelprøvene som ligg på Utdanningsdirektoratet sine sider. Då har vi hatt dei på smartboard og gjennomgått oppgåve for oppgåve. Vi har ikkje hatt slik at alle elevane skal gjennomføre alle oppgåvene på førehand, men vi har tenkt at om vi bruker det felles på smartboardet, så blir det meir som undervisning rundt oppgåva i staden for å øve spesifikt på prøva.

c. Jobbar dykk noko med kartleggingsprøver?

i. Kor ofte blir slike prøver brukt?

Øving her minner veldig om øving på nasjonale prøver. Vi har ein gjennomgang på smartboard på førehand, deretter får elevane gjennomførte prøva. Inntrykket mitt er at sjølve gjennomføringa av prøva har gått fint. Vi har tenkt at dei må lære seg å bruke oppgåvene, men

den biten som handlar om å løyse oppgåva og hente ut informasjon, den har vi ikkje noko trening på utanom det som vi held på med i faga.

6. Snakkar du med elevane om dei ulike testane si meining eller formål?

Ja det gjer vi. Eg kom på at vi faktisk hadde ein slik piloteringsprøve i engelsk før vi hadde nasjonale prøver som skulen sa seg frivillig til å bli med på. Det sa eg berre sidan eg kom på det no. Eg har fortalt mine elevar at dette er resultat som fortell meg kva dei kan. Eg har prøvd å ha eit fokus på at det skal vere positivt og at elevane skal få vise kor mykje dei kan. Vi har og snakka litt om at vi skal gå gjennom prøvene på utviklingssamtalen saman med foreldra. I tillegg har vi prøvd å snakke litt politisk rundt det. At dei som er i byen og i Norge vil sjå kor flinke dykk er, kva dykk kan. Om det vise seg at ingen i kan brøk, multiplisere eller kva som helst, då må ein kanskje sei at då må dykk jobbe meir med det. Det er mange av elevane som har uttalt at det er litt lange og kjedelege prøver. Det er det, men det har ikkje vore slik at elevane har vegra seg for å ta dei. Vi har prøvd å hatt eit positivt fokus på det. Det er klart at det opplevast som kjedeleg å ha ei prøve som varar i 90 minutt, der du sit heilt stille og berre jobbar, men sånn er det.

7. Korleis bruker du resultata som kjem fram frå dei ulike testane?

No har vi akkurat vore på kurs om korleis eg skal bruke desse nasjonale prøvene, så planen og tanken vår no som vi har fått resultata er å sjå på kva elevar som strevar med kva emne. Vi har ein plan på trinnet i femteklasse om å kanskje samle grupper med elevar som slite med kvart emne, for så å drive litt «brannslukking», eller redusere kunnskapshull. I min klasse for eksempel slite dei spesielt med desimaltal, mens dei er veldig flinke på statistikk. I andre klassar er det andre ting dei er flinke og mindre flinke på. Tanken er å få jobba litt med gruppene på tvers av klasserommet og internt i klassen. Det har dukka opp elevar som eg har undervurdert litt tidlegare. No tenker eg at om dei er så flinke som dei viser at dei er, då bør dei få oppgåver som er vanskelegare, eller på eit nivå så dei får meir utfordring. Eg har opplevd å både undervurdere og overvurdere elevar. Resultata kjem til å påverke undervisninga framover

8. Om nasjonale prøver står det for eksempel at «Lærere skal bruke resultatene for å følge opp elevene sine og i arbeidet med underveisvurdering og tilpasset opplæring».

a. Korleis bruker dykk desse resultata?

i. Opplever du nasjonale prøver som nyttig?

b. Opplever du at resultatene fra slike tester kan brukast til det føremålet det er meint for?

Ja, eg tenker eigentleg at no kan eg gå inn på denne prøveadministrasjonen og sjå på prøveanalysen og sjå kva dei er flinke til og kva dei ikkje har gjort det så bra på, for deretter å prøve å undervise meir utifrå det. Det kjem til å påverke undervisninga framover. No er det veldig nyleg vi har fått tilbake resultatene, så vi har ikkje starta all verden. Resultatene i lesing har eg ikkje heilt forstått. Det er elevane som eg har tenkt er veldig gode lesarar som har gjort det heilt utruleg dårleg, så her må vi finne ut meir. Er det prøva som ikkje passar til eleven eller kva er greia? Vi kjem til å bruke det, det er eg sikker på. Sjølv om eg ikkje akkurat her og no kan sei kva eg kjem til å gjere.

Ekstra spørsmål: Kva tenker du kan vere grunnen til det? At nokon du trur hadde skåra bra ikkje gjer det?

Det er eg usikker på. Eg hadde ein eleven som etter at han hadde lest teksten som handla om Harry Potter kunne gjenta innhaldet til meg, fortelje om dei store linjene i teksten, sei kva det handla om og forklare vanskelege glosar. Eg trur den eleven kunne ha gjort det veldig mykje betre om han hadde fått lov å formulere svara på eigen hand. Både i leksene og på skulen har vi i haust hatt mykje fokus på lesing. Det er fordi vi har eit fokusområde som heiter LeseLos. Derfor har vi hatt mykje fokus på leselekse og arbeid med tekst på skulen. Der har vi fokusert på heile tekstar og at det skal hentast ut informasjon frå fleire samanhengar, bilde, tekstboksar og sånt. Den eleven som gjorde det veldig dårleg på nasjonale prøver er ein elev som har jobba mykje med dette på skulen og har levert gode lekser. Dette er ting eg forventa at han kunne, men eg opplever ikkje at han presterte så godt som eg hadde trudd. Eg føler eg må ta det som det er, bruke det eg kan, så må eg ikkje henge meg for mykje opp i at han har fått ni poeng i staden for 50, som eg hadde tenkt og håpt. Eg ynskjer at klassen min skal gjere det godt. Det viser at dei er gode, men då kan det hende dei rett og slett ikkje er så gode som eg har tenkt. Eg veit ikkje.

9. Jobbar skulen på nokon måte for å følgje opp resultatene?

No har skulen sendt både meg og mine to kollegaer på trinnet på kurs for oppfølging av resultatene på rekning i nasjonale prøver. Eg tenker at måten å bruke informasjonen som kjem frå prøveadministrasjonen til nasjonale prøver er veldig likt. Eg kan bruke masse av det eg har lært om rekning til lesing. Det blir tatt alvorleg og brukt tid og krefter på at vi skal bruke resultatene. Piloteringsprøva opplevde eg at var eit ynske frå skulen om at vi skulle delta på, for

å rett og slett lære seg prøveforma. Ei slik piloteringsprøve blir brukt av dei som lagar prøvene. Det er nyttig at vi hjelper til å tar vår del av jobben i det å lage slike prøver. Om elevane lærer noko om prøveforma, så er det positivt pluss at det kan hjelpe dei som lagar prøvene.

10. Opplever du at det er eit auka fokus på testar i dagens barneskule?

Auka fokus, det veit eg ikkje. Det er eit fokus. Resultata blir rangert her på skulen. Kva det blir brukt til andre stader det veit eg ikkje. Når vi sit på kurs med avdelingsleder, så blir elevane rangert på ei liste frå mest poeng til minst poeng. Det er ein rangering der, men målet er at flest mogeleg skal høgt opp i poengskår. Eg veit ikkje om eg er rett mann til å uttale meg om det. Eg er fersk som lærar og har klart meg bra gjennom eit femåring utdanningsløp, sjølv om eg ikkje har blitt testa i nasjonale prøver då eg vart barn. Sånn sett kan eg sei at det er eit auka fokus. Eg vart aldri testa når eg var elev sjølv. Om det har blitt auka fokus dei siste fem eller ti åra, det kan eg ikkje svare på. At det er testast no, det gjer det.

b. Dersom du opplever at det er eit auka fokus, kva trur du dette gjer med skulen?

Eg merkar sjølv at eg ynskjer å gjere det godt. Eg ynskjer å ligge rundt, kall det landsgjennomsnittet. Eg ynskjer at mange skal gjere det godt på prøvene fordi eg veit at det blir sett av avdelingsledar, kollegaer og foreldre, så eg ynskjer å gjere ein god jobb. På den andre sida har eg kollegaer som seier at eg ikkje skal tenke på resultata, det går fint. Eg opplever at kollegaene på trinnet har eit ganske avslappa forhold til resultata. Korleis det blir brukt av andre over meg i systemet, det veit eg ikkje. Eg veit ikkje om eg bryr meg så mykje om det heller. Om det påverkar kvardagen min, det veit eg ikkje om eg kan seie at det gjer, men det er eit fokus. I haust for eksempel har vi tenkt at det er ting elevane må kunne for vi skal ha prøvene snart. Eg hugsar eg sa til ein kollega «skal vi sette i gang med det prosjektet no?» Det var eit litt sånn ope opplegg der elevane skulle få designe eit rom ved å finne prisar på varer på internett. Dei skulle prøve å lage eit Excel rekneark og sette opp prisar. Eg spurte «er det dette vi treng å jobbe mest med for å gjere det betre på prøvene?». Han starta prosjektet, eg trakk litt meir på det fordi dette ikkje ville hjelpe dei i poengskår. Kanskje han hadde rett eller kanskje eg hadde rett, det veit eg ikkje. Eg har tatt prosjektet rett etter prøva, men kanskje han har undervist annleis i sitt klasserom, slik at elevane har hatt meir nytte av det. Eg valte å ta eit par økter med multiplikasjon og deling, så kanskje dei fekk friska det opp litt.

c. Kva trur du dette vil gjere med din arbeidskvardag i framtida?

Eg veit ikkje. Eg har tenkt på om vi berre skal dytte elevane opp? Du er ikkje god nok, skal ein då måtte gå opp igjen femteklasse eller fjerdeklasse? Eg håpar ikkje det blir slik. Det spørst litt kva ein tenker om prøvene. Det hadde vore naturleg, fordi det er tydeleg at det er fleire elevar som gjer det dårlegare i forhold til det trinnet dei er på. Heldigvis tenker eg, så får dei lov å fortsette saman med elevane i klassen. Nokon går seg til, så er det nok nokon som har låge mål, dessverre. Det er eit større fokus på at elevane skal nå mål. Vi får ein ny kvalitetsplan for skulen no, som kommunen nettopp har vedtatt. Der står det at dersom ein time skal vere god, så må timen, slik eg opplever det, innehalde at elevane veit kva dei skal lære, dei skal vere aktive og det skal vurderast. Sånn at alle timane eg ikkje har det, for det er ein del timar eg ikkje har det med, så tenker eg at no har eg litt dårleg samvit. Om dei fortsetter å presse på den planen, å det gjer dei, så trur eg det kjem til å bli mykje dårleg samvit. Eg kjenner på det sjølv, at eg burde hatt meir av det. Det er eit veldig fokus på at elevane skal lære noko, så kan vi diskutere om dei for eksempel lærer så mykje i kunst og handtverk. Elevane i min klasse er veldig begeistra for leire. Dei lærer ikkje all verden matematikk av det. Ein kan alltid snike inn litt, men eg føler at det blir anstrengt. Kan vi ikkje berre la barn vere barn, forme leire og kose oss? Om det er ei forventning om at dei skal lære dei grunnleggande ferdigheiter, så kjem nok, eller det er skjedd allereie, dei kreative faga blir nedprioritert. Spesielt mat og helse. Det er ein stor læringsarena. Om vi kunne fått meir penge til å kjøpe matvare og haldt på med målingar, så trur eg det kunne vore nyttig. Dessverre er det berre ein time i veka. Dei har tre timar kvar tredje veke, så det er ikkje all verden vi rekke over. Om eg kunne valt, hadde draumesituasjonen min vore å hatt meir tid på mat og helse, enn reine matematikk timar.

d. Trur du det går ut over andre ferdigheiter/kompetansar som ikkje kan målast?

Ja, det gjer nok det. Dersom vi hadde køyrt knallhardt fokus på å løyse lange tekstoppgåver i matematikk, så er det nok lettare å legge vekk kunsttimane når ein må øve til prøva. Eg vil tru at det kan gjere det, men eg håpar jo ikkje det. Eg trur dei lærer mykje i dei andre faga og. Elevane elsker å vere på kjøkken. Dei elsker å vere på kunstrommet. Det er veldig kjekke timar å ha, sjølv om dei er intense å halde på med. Eg merkar godt om timane er godt planlagt frå mi side. Dersom eg klarar å snike inn litt matematikk i oppskriftene for eksempel, så er det kjempebra. Dei fekk for eksempel erfart at når dei skulle auke $\frac{1}{8}$ teskei til det dobbelte, så smakte vaflane skikkeleg dårleg. Det er ei erfaring dei ikkje kunne gjort i ein vanleg matematikktime. Så ja, ein kan vel sei eg trur det.

11. Kva positiv verknad tenker du testing eller eit auka fokus på resultat kan bringer med seg? Nytteverdi?

a. Kven kan ha utbytte?

Eg trur det er nyttig sånn som eg sa i stad om at det er både elevar eg har undervurdert og overvurdert. Eg hadde ein elev som fekk 74 på skalaen på matematikkdelen. Det er heilt i toppsikte. Eg var klar over at han var dyktig, men eg tenkte at han var sånn midt på tre. Det visste seg at han er veldig flink, eller i alle fall gjorde det veldig godt på prøva. På den andre sida, var det elevar som kom på andre enden av skalaen som eg tenke burde gjort det betre. Det visste seg når eg sjekka nokre oppgåver, at dei ikkje har gode nok strategiar og metodar for å løyse desse type oppgåver. Det er ein slags «wake up call» for min del om det står godt eller dårleg til. Eg trur at brukt riktig, så kan dei tilføre noko positivt til min lærarkvardag.

12. Korleis opplever du at det påverkar elevane?

a. Dersom du gjer det, på kva måte?

b. Har dei ytra noko om korleis dei opplever det sjølv?

Om du spør elevane kva dei synest om den nasjonale prøva, så får du kjedeleg. Det er veldig få som seier dei var kjekke å ta. Det er nok mange som er nøytrale. Vi tar dei prøvene, så er vi ferdig med det. Eg trur ikkje dei guarar seg for å kome på skulen dei dagane. For dei som er svake lesarar, så er det kjedeleg å sitje i 90 minutt og lese tre A4 sider med tekst som ein ikkje forstår. Samstundes var ein av dei elevane som gjorde det veldig dårleg og synest det var kjipt undervegs, veldig spent på å få vite resultatata. Sjølv om ho antok sjølv at det var litt svakt, så var ho veldig spent. Eg har ikkje opplevd at det er noko anstrengt eller dumt rundt dei, utan om at sjølve gjennomføringa blir sett på som litt treig.

Ekstra spørsmål: Har du merka noko i etterkant når dei har fått resultatata?

Nei, vi prøver å ha positivt fokus på det. Dei får resultatata saman med foreldra på utviklingssamtalen. Her har vi fokus på det dei kan og kva vi kan gjere saman, både i heime og på skulen, for at dei skal få lært endå meir.

13. Påverkar forventningar angående testing utanfor klasserommet ditt fokus på testing?

a. Om det gjer det, frå kva hald og på kva måte? (samfunn, skule, kollegaer, foreldre, media?)

Nei, eller ja. Eg har tenkt på at det er resultat som mange ser, men det er ikkje slik at eg tar det veldig tungt. Det er slik det er og det er det dei fekk til den dagen. Eg må sjå litt på kva elevar som er i klassen og prøve å bruke det på noko konstruktivt i min lærarkvardag, slik at så mange som mogeleg kan lære så mykje som mogeleg, men eg synest ikkje det er dumt å snakke om resultat når eg snakkar med vener som jobbar i andre byar eller på andre skular. Eg tar ikkje det noko tungt å sei. Eg har eit ganske avslappa forhold til det, men eg ynskjer å gjere det bra. Det er ikkje slik at eg har låge vaken om natta fordi eg har elevar som ikkje gjer det like bra som eg hadde håpa.

14. Er fokuset på resultat noko det blir snakka om blant kollegaer?

a. Kva trur du kollegaene dine tenker rundt dette?

b. Er det nokon form for opposisjon som du har merka deg blant kollegaer, skule eller hos deg sjølv?

Nei. Altså vi har satt av tid innimellom til å drøfte å snakke om det, men ein heng ikkje opp lister. Det er eit ganske avslappa forhold til det.

15. Om du sjølv kunne valt, kva ville du ha vektlagt som viktig å fokusere på i ditt arbeid som lærar?

I undervisninga på skulen hadde eg vektlagt det eg gjer på skulen som eg tenker er viktig. Eg tenker at alle bør glede seg til å gå på skulen, at det er greitt å vere på skulen. At vi prøver å minne elevane på at vi er på skulen for å lære, så kan vi lære på forskjellige måtar. Vi kan ha forsøk i naturfag, det at dei kan sitje å jobbe konsentrert med oppgåver og lære å lage mat saman på kjøkkenet. For min del er det viktig med litt variasjon samstundes som det er viktig med rutinar. Det er eit ope spørsmål. Dei timane eg likar å ha, sjølv om dei er slitsame, er kjøkkentimane. Eg likar godt naturfag og det å gjere øvingar og praktiske ting. Ein må prøve å treffe alle så ofte som mogeleg.

16. Opplever du at lærarutdanninga førebudde deg på arbeidet med testing og dokumentasjon slik det blir stilt krav til deg som lærar?

Nei. I min lærarutdanning prata vi litt om nasjonale prøver. Eg trur eg hadde sett ei nasjonal prøve før eg begynte som lærar. Vi fekk sjå på ei kartleggingsprøve i ein andre klasse som eg var i praksis i, men det var meir slik at vi visste det fanst og eg visste det var brukt, men eg føler ikkje eg kunne alt. Eg er glad eg har vore på kurs om resultatoppfølging av nasjonale prøver. Der fekk eg innsikt i korleis oppgåvene er laga og kva som ligg i dei ulike

mestingsnivåa. Eg føler ikkje det er utdanninga som har gjort meg klar til å sjå det. Det blir jobba med vurdering for læring i utdanninga, men her på huset for eksempel var vurdering for læring veldig i vinden for nokre år sidan, så vart det Reknebyen. Då var det nesten berre fokus på rekning og no er det LeseLos. Eg kan mykje om vurdering for læring, men det er ikkje det som er i fokus no. Eg kan mykje om det, men det er ikkje det som blir prioritet. Eg følte ikkje eg hadde heilt kontroll på kva eg haldt på med når eg gjennomførte det, så eg er glad eg fekk eit kurs på korleis eg kan bruke resultatata etterpå.

17. Kva slags lærarrolle trur du myndighetene ynskjer å skape med tanke på utviklinga av styring i skulen?

Sei det. Det er som sagt eit veldig fokus frå kommunen på at elevane skal lære noko. Vi har hatt eit kurs i haust av ein som heiter James Nottingham. Der er det veldig fokus på at for å vere ein god lærar bør du måle kva elevane kan på førehand, så må du sjå kva dei har lært etterpå. Om du ikkje gjer det, så har du nesten kasta bort tida di eller det er ikkje vits i å gjere det. Dette er fordi elevane ikkje har lært noko dersom du ikkje har målt det. Det er eit enormt fokus på å bruke det som verkar. Du må bruke det som verker seiar dei. Inntrykket mitt er kanskje at den boksen alle lærarane må gjennom kanskje blir mindre og har ei meir lik form. Det er ein subjektiv meining frå meg, men det smittar over frå andre kollegaer som har jobba i fleire år og som har opplevd ei større forandring enn meg. Dei føler dei har mindre fokus på for eksempel musikk og at dei kreative faga blir ikkje prioritert. Om ein skulle utdanna draumelæraren, så tipper eg det hadde vore ein lærar som var veldig god i leseopplæring, i matematikk og aller helst i engelsk i tillegg. Det hadde ikkje vore nøye om dei kunne så mange andre fag, men draumelæraren burde kunne dei tinga.

18. Er det noko du føler du ikkje har fått sagt?

a. Noko du vil tilføre?

Som sagt kan eg berre svare for meg sjølv. Om det er eit auka fokus på testing kan eg ikkje sei, men at det blir testa på dette trinnet det blir det. Vi brukar tid på resultat både før og etterpå. Bortsette frå dette føler eg at eg har fått synsa litt frå mitt perspektiv.

Vedlegg sju

Intervju

Mann, 34 år, fjerdeklasse.

Spørsmål til informant

1. Kor lenge har du jobba som lærar?

Eg har jobba i åtte år, men eg var deltidsstudent i starten, så sju fulle år.

2. Opplever du at lærarrolla har endra seg som eit resultat av testar og prøver frå du starta som lærar til no?

Akkurat for meg gjer det ikkje det, men eg høyrer at det blir mykje diskutert. På skulen har vi blitt veldig einige om at vi må slappe av, vi må ta det med ro. Nasjonale prøver for eksempel er ikkje viktig, vi øver ikkje til det. Eg høyrer mange som stressar, men vi her på skulen har blitt einige om å ikkje stresse. Det blir nok, tidsnok.

3. I kva grad meiner du testar er med på å styre di lærarrolle og , korleis du er som lærar?

Eg vil sei lite, men ein heng seg opp i resultata som kjem etterpå. Det er ein del etterarbeid, så det styrer. Eg brukar det til seinare undervisning. Dersom eg ser det er emne som dei slit med, så bruka eg tid på å auke innsatsen på det. Det er litt i undervisning, men i førekant av testar er det ingenting. Litt rundt dei nasjonale prøvene, men det er mest i etterkant.

4. Kor ofte har dykk testar?

a. Kor mange pålagde testar som kjem utanfrå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

Eg har funne ut at det er cirka to i året. Det blir eit snitt. Litt forskjellig for kva klassetrinn. Vi hadde IKT kartleggingsprøva, som er frivillig, men på skulen har vi bestemt at vi skal ta den.

b. Kor mange pålagde testar frå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

Vi har ein som heiter *Askiraski* som er ein lesetest. På den blir det sendt ut spørsmål til heimen om at dei kan få sleppe unna, så den er eigentleg ikkje pålagt, men nesten alle tar den.

Vi har den *Karlsten* lesetest som går både på fart og innhald i norsk. Bortsett frå det så er det ingen kartlegging i matematikk som ein er nøydd til å ta. Vi har planar, så det er berre to som er pålagt som vi skal ha.

c. Kor mange eigenproduserte prøver har dykk i gjennomsnitt i løpet av ein måned?

Eg merkar at jo meir hysteri utanfrå, jo meir roar eg ned. Før hadde vi veketestar og sånt. Det har eg kutta ut no. Det blir nok. Vi tar i slutten av kvart emne. No har eg fått ein ny klasse, då har eg tatt ei karteleggingsprøve for korleis det ligg ann, før eg sette i gang undervisninga. Eg har ikkje noko gloseprøve, ingenting. Eg trur elevane tidsnok får dette presset med prøvane. Eg tar det ganske godt med ro. Ein passar jo på. Grunnen til at ein testar er for å ha dokumentasjon til elevsamtalar og slikt. Eg er nok enda meir ivrig i arbeidsprosessen til elevane, slik at eg veit kva eg skal snakke om til foreldra og i tilbakemeldingar. Så lenge eg klarar det utan prøver, så synest eg det er heilt topp.

5. Jobbar dykk med dei ulike testane på førehand?

a. Korleis?

b. Kvifor?

Ingenting. Eg går gjennom det tekniske. Det kan hende eg tar fram eksempel på oppgåver. Om dei skal ta den på data, så kan eg vise kor dei skal trykke og slikt, men vi har ikkje nokon oppbygging til prøvene. Eg skriv på vekeplanen slik at elevane og dei heime veit når den er, så tar vi den, så ser vi etterpå.

c. Jobbar dykk noko med kartleggingsprøver?

i. Kor ofte blir slike prøver brukt?

Nei ingenting. Eg trur det er viktig at dei veit at den kjem, men det skal ikkje bruke tid på å øve på den. Den skal vere akkurat der og då, så veit du korleis eleven ligg ann i det tidspunktet.

6. Snakkar du med elevane om dei ulike testane si meining eller formål?

Ja. På nasjonale prøver står det at du skal gjere det. Eg gjer det uansett. Det eg seier til elevane er at det einaste eg forventar av dei er at dei gjer sitt beste. Eg fortel dei at det eg brukar prøva til er å gjer dei betre i dei tinga som dei ikkje heilt har får til. Om vi ser at alle slit med å multiplikasjon, så må vi har meir om det for eksempel. Det blir brukt til vidare undervisning og det trur eg elevane forstår.

a. Motiverer du elevane opp mot testane?

Det kan jo hende eg motiverer dei. Det er sånn som eg seier til deg no, eg prøver å få elevane til å slappe av og ikkje stresse opp. Eg seier til dei at det einaste eg forventar er at dei gjer sitt beste. Eg gir dei ofte mogelegheita til å stoppe opp under prøva om dei er slitne slik at dei er klare når dei har ei prøve.

7. Korleis bruker du resultata som kjem fram frå dei ulike testane?

Om eg ser det er eit emne dei slit med, så må vi stoppe opp å jobbe med det. Prøvene gir ein del fagleg tilbakemelding. Det blir veldig konkret. Når eg skal snakke med elevane på samtalar, så kan eg legge fram prøva og sei sjå her, her slit du med for eksempel divisjon og kan forklare kvifor eleven gjer det. Eg brukar det ikkje til noko anna enn det trur eg.

8. Om nasjonale prøver står det for eksempel at «Lærere skal bruke resultatene for å følge opp elevane sine og i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring».

a. Korleis bruker dykk desse resultata?

i. Opplever du nasjonale prøver som nyttig?

b. Opplever du at resultata frå slike testar kan brukast til det føremålet det er meint for?

Nja, men vi hadde klart oss like bra utan. Det er ikkje slik at du kjem på nasjonale prøver og opplever at det er nokon som plutselige ikkje kan lese, som du ikkje har lagt merke til før. Vi veit som regel. Vi tippar og synsar litt før resultata kjem og då stemmer det som regel med det som kjem fram. Eg føler ikkje dei gir oss noko spesielt. Eg veit ikkje om ein er pålagt med lov, men om ein elev havnar på nivå ein, så skal ein sette inn tiltak. Det er fint å berre kunne gå inn på kontoret å smelle i bordet med her er nivå ein. Han treng ressursar og då må dei gi oss det. Om eg kjem å seier at ein elev slit i matematikk, så kan eg vise dei mange kartleggingsprøver, men det er ikkje sikkert eg får ressursar. Med ein gong det er nasjonale prøver derimot, då hiv dei seg rundt og må gi oss det. Sånn sett er det flott for dei svake elevane. Vidare arbeid for dei i midten og dei sterke derimot, det er ikkje så bra som for dei svake. Dei skal eg følge opp, med dei andre gjer ein sånn som ein vil.

9. Jobbar skulen på nokon måte for å følge opp resultata?

Ja. Vi har ei slik rullering med at den som har hatt nasjonale prøver hoppar ned eit trinn og snakkar med dei lærarane som skal ha nasjonale prøver neste gong. Då blir det sagt til dømes, på tekstoppgåver i matematikk, så var det dårleg i år. Kanskje det er lurt å setje inn støyten litt

på det. Det blir sagt kva emne som har vore vanskeleg eller som kjem igjen. Det same gjer ein hakkvis nedover heile vegen. Det synest eg er lærerikt. Ein ser det spesielt i engelsken, men der kjem nasjonale prøver som eit smell. I fyrsteklasse leikar ein engelsk, i andre klasse leikar ein, i tredjeklasse begynner ein å lese litt, i fjerdeklasse litt til, så plutseleg i femteklasse kjem det like mykje tekst som det er på norsk. Vi har blitt einige om at sjølv om nasjonale prøver kjem kvar einaste år som eit smell, så køyrer vi ikkje på med tekstar i fyrsteklasse. Det trur eg er best, for vi stolar litt på det vi held på med. Resultata våre er bra, så det blir lettare å tru på då.

10. Opplever du at det er eit auka fokus på testar i dagens barneskule?

Ja, absolutt. Som eg sa i begynninga, på denne skulen er det kjekt å jobbe for vi stolar på det vi driv med. Vi er einige om at meir testar kjem ikkje til å gjere elevane flinkare. I alle fall ikkje meir testar lenger ned i trinn, slik det ser ut no. Det er press på å begynne å teste i fyrste, andre og tredjeklasse. Kan dei alle bokstavane etter eit halvt år i fyrsteklasse, slikte ting. Vi har hatt fyrsteklassingar her i 30 år og alle har lært seg å lese og får gode leseresultat Vi merkar det, spesielt når vi er i møte med andre kollegium som stressar med at no må vi teste dette, teste dette og teste dette. Ein merkar presset spesielt no når nasjonale prøver kjem ut. Folk kan sjekke kva lærar som har hatt kva klasse, så der er det litt press.

a. Opplever du at det er ein forskjell frå før?

Eg har ikkje jobba så lenge, men det er mykje meir snakk om testing no enn kva det var før. Før var det testing som du gjorde sjølv for å legge opp din eigen undervisning. No har du i tillegg testar som du må ta og som alle kan sjå. Eg forstår at det er eit press der, men i fare for å gjenta med sjølv, så er det godt å jobbe her for vi stressar ikkje så mykje.

b. Dersom du opplever at det er eit auka fokus, kva trur du dette gjer med skulen?

Verste senarioet er at folk begynner å bli lei i tredje- eller fjerdeklasse. Det ser eg no, dei jobbar og gjer meir. Det blir stilt større og større krav, så ser ein det igjen i ungdomsskulen. Eg ser det spesielt i nervøse jenter som har press på at dei skal gjere det bra på skulen. Dei jobbar livet av seg på ungdomsskulen. Det begynner tidlegare og tidlegare. Om ein begynner å teste tidleg på bareskuletrinnet, så tenker eg på psykiske problem og slikt seinare i tid. Det ser ein i media og. Det blir mykje press. Ungane må få lov å vere ungar, så lenge som mogeleg. Eg trur vi klarar å lære dei ting utan å teste. Ungane veit alltid sjølv kor flinke dei er, dei treng ikkje få det svart på kvitt. Dei som slit for eksempel, som får «du har låg grad av

måloppnåing», det er ikkje kjekt. Då er det betre å sette seg ned med ein unge å sei, du er super flink å teikne. Du kan kanskje ikkje lese, men du er veldig flink å synge. Slikt kjem ikkje fram på slike testar.

Ekstra spørsmål: Merkar du på elevane at dei kjenner på det?

Ja, oppover. No har eg ungdomskulen og. Der merkar eg det om dei skal ha ei framføring eller ei prøve. Då er det mange, spesielt jenter, som slit den dagen dei skal ha prøva. Derfor prøver eg å teste akkurat nok til å ta ei vurdering og ha dokumentasjon, slik at eg har nok til å vurdere dei i faget. Det er for å ha noko å legge ved. Eg kunne hatt fleire år utan å teste i det heile tatt. I løp av ein time, om du klarar å sette deg ned med kvar enkelt, så ser ein korleis dei skriv. Då har eg nok meiner eg, men så kjem det nokon tilbake som seier at min unge kan ikkje engelsk. Det er din feil. Då må eg kunne bla tilbake å sei sjå her, slik såg det ut då. Dokumentasjonen er nesten verre enn prøvehysteriet. Det heng tett i saman.

c. Kva trur du dette vil gjere med din arbeidskvardag i framtida?

Eg uroa meg for at det blir meir og meir. Eg føler sjølv at når eg blir pålagt testar, så er det ikkje min undervisning. Det går mykje tid. Det er ikkje du som har lyst til å teste. Det er andre som meiner du skal. Til slutt kan det bli så gale at ein ikkje får lov å bestemme mykje sjølv lenger. At alt blir bestemt frå ein annan plass. Det var ikkje derfor vi hadde lyst til å bli lærarar. Det er dette å få lov å gjere nesten det ein vil sjølv, innanfor Kunnskapsløftet. Det at elevane får desse ulike lærartypane kan kanskje forsvinne om det blir for gale.

Ekstra spørsmål: trur du det kjem til å bli meir av testing eller trur du det kjem til å gå litt tilbake?

Det kjem litt ann på. No såg eg at det gjekk bra i nokre slike TIMS testar, men det er veldig mykje ein blir testa opp mot. Ikkje berre eige land, men mot heile verda. Om ein heng seg opp i slike ting, så kan det blir verre. Ein ser tendensane som er i byar, Oslo for eksempel der blir rektorane lønna utifrå kor bra skulen gjer det på nasjonale prøver. Eg har prata med folk som jobbar i Oslo. Dei brukar mykje tid på å øve seg fram mot nasjonale prøver. I eit halvt år før nasjonale prøver, så øver dei berre på oppgåver som er heilt like. Sjølv sagt gjer dei det bra. Det er ikkje din eigen undervisning då, det er ein undervisning for å treffe midt i nasjonale prøver. Nasjonale prøver vil teste alt, men det er ikkje snakk om. Slik som eg snakka om i stad, kreative evner for eksempel.

d. Trur du det går ut over andre ferdigheiter/kompetansar som ikkje kan målast?

Ja. Det er ein tidstjuv. Det kan gå ut over andre ting dersom ein stressar, om det står svart på kvitt. Ein kan ikkje kutte frå andre ting, men det blir mindre av, spesielt i småskulen. Det går

ut over leiken blant anna. Det blir meir oppgåver for å øve. Så ja, eg trur det. Kreative ferdigheiter for eksempel. Ein har ikkje musikk berre i musikken, ein har ikkje gym berre i gymmen, ein har ikkje kunst og handverk berre i kunst og handverk, slikt blir lagt vekk. Så absolutt.

11. Korleis opplever du at testar påverkar din arbeidskvardag som lærar?

- a. I klasserommet?**
- b. Etterarbeid?**
- c. Merkar du det eigentleg i kvardagen?**

Det er ting som kjem opp på alt saman. Sånn som eg sa, eg må ned i trinn no og snakka med dei andre om korleis det gjekk med nasjonale prøver i åttandeklasse. Det er tid som eg ikkje får igjen nokon annan plass. Det er sjølve gjennomføringa av testen, kanskje ein må snu opp ned på heile planen ein har lagt for undervisninga. Eg vil tru det endrar litt på arbeidskvardagen. Det er mykje prat. Rektor kjem å fortell korleis det gjekk i år. Det har vore positivt her, men om det er det same på dei andre skulane som det ikkje går så positivt med, så kan det ikkje vere godt for arbeidsmiljøet. Vi blir veldig glad når det er gode resultat. Den gamle rektoren vi hadde var veldig flink med å sei at ein ikkje kan sjå på nasjonale prøver eit eller to år. Ein må ha minst ti år å sjå på. Ein kan få ein klasse der halvparten ikkje kan lese. Det svingar veldig i klassane. Det å sjå på det over tid for å sjå om arbeidet som er gjort er bra eller om det er ein klasse som har mange smarte elevar, det er det stor forskjell på. Vi er veldig nøye på at vi ikkje går ut i avisa og seier sjå på oss, vi er flinke, så er det ein klasse som er kjempeflinke. Alle på skulen visste at det året denne klassen skulle ha nasjonale prøver kom det til å bli blest om det. Det vi og veit er at om to år kjem det ein dårlegare klasse, så ein må sjå ann tida. For å finne ut om det er arbeidet som er bra eller om det er ein klasse som er bra. Det er stor forskjell på.

12. Kva positiv verknad tenker du testing eller eit auka fokus på resultat kan bringe med seg? Nytteverdi?

- a. Kven kan ha utbytte?**

Det er lettare å skrive ei vurdering for det er ganske konkret med gode mål, men eg trur vi hadde klart det utan og. Eg er glad for at vi bryr oss ganske lite om det. Det er noko som vi må gjere og som vi gjer, men eg trur ikkje det er nokon som har noko spesielt utbytte av det. Ikkje som eg ser no.

13. Korleis opplever du at det påverkar elevane?

a. Dersom du gjer det, på kva måte?

b. Har dei ytra noko om korleis dei opplever det sjølv?

Det er det at du får det så slengt i tryne. Vi har krav på å gi dei tilbakemelding. På nasjonale prøver, så skal dei få vite om dei ligg på nivå ein, to, tre eller fire. Det kjem ikkje som ein bombe på eleven på ungdomsskulen. Det er nokon som ikkje veit korleis dei ligg ann, men dei får karakter i løp av året. Det å få så tidleg at du er dårleg å lese, det veit dei sjølv. Dei får det på eit papir, så skal dei heim og foreldra skal sjå det. Eg synest ikkje det er kjekt. Det er sjølvsagt kjekt for dei som gjer det bra, men dei veit veldig godt at dei er flinke sjølv. Eg trur ikkje dei treng det dokumentert skrifteleg. Det er mykje lettare å snakke med ein elev om korleis han ligg ann i eit fag, enn å bli putta inn i nivå og få svart på kvitt kva du er dårleg på. Ein klarar å sei det ein til ein på ein mykje finare måte, for då kan du trekke fram positive sider. Det går ikkje på eit slikt ark.

Ekstra spørsmål: Har elevane gitt uttrykk for noko sjølv?

Ja. Når du sit med dei sjølv ein og ein og skal fortelje dei korleis det har gått. Når du då veit at det er vanskeleg å sitje å lese engelsk i ein time, så skal du ut å snakke med meg. Vi får vite kva dei har svart og kva oppgåve dei har feil på, men du veit ikkje korleis dei har tenkt, dei får ikkje visst det og du får ikkje opp igjen svara deira. Du kan ikkje sei noko skikkeleg om nasjonale prøver, det blir berre «du kom i nivå tre, grunnen til det er at du ikkje oppnådde desse kompetansemåla her». Eg har ikkje høyrte nokon sei dei guarar seg, men det er akkurat den tilbakemeldingsfasen. Då ser du at dei som ikkje er så veldig flinke senker seg godt ned i stolen. Dei treng ikkje å søkke endå meir ned i stolen.

14. Påverkar forventningar angående testing utanfor klasserommet ditt fokus på testing?

a. Om det gjer det, frå kva hald og på kva måte? (samfunn, skule, kollegaer, foreldre, media?)

Nei, absolutt ikkje. Vi blir glade når vi gjer det bra og vi blir stolte av jobben vår, men akkurat det gjer ikkje noko med mitt fokus på testing. Det prøver eg å sei til foreldra på foreldremøte og. Det er jobben min å finne ut korleis dei ligg ann. Dei testane som kjem utanfrå målar litt av det som er viktig, men så er det andre ting som er minst like viktig i skulekvardagen. Det er berre delar av faget. Eg klarar å vere meg sjølv, å ikkje bli påverka. Det har eg lyst til å prøve å fortsette med, så lenge eg får lov. Det er det vi er redde for, at vi til slutt ikkje får lov å vere oss sjølve.

15. Er fokuset på resultat noko det blir snakka om blant kollegaer?

a. Kva trur du kollegaene dine tenker rundt dette?

b. Er det nokon form for opposisjon som du har merka deg blant kollegaer, skule eller hos deg sjølv?

Vi blir sjølvsagt fornøgde når vi gjer det bra, men som eg sa, vi er opptatt av å sjå resultatata ann over tid. Vi er flinke til å ikkje hisse kvarandre opp når det kjem eit sånt «godt år». Dagen før nasjonale prøver kjem, så snakkar folk litt om det, så er det borte igjen. Det er mest ein motivasjon til oss sjølv, på at vi gjer ein god jobb. Det er alltid kjekt å få skryt. Det er ingen som går rundt å snakkar om at no skal vi ha nasjonale prøver og sånt. Det er helst om datarommet er ledig. Ingen går å trippa fordi dei ventar på resultatata.

16. Om du sjølv kunne valt, kva ville du ha vektlagt som viktig å fokusere på i ditt arbeid som lærar?

Utan tvil relasjonen mellom lærar og elev. Det å bli kjent med dette menneske som er i klasserommet ditt i tillegg til det faglege. Det seier eg igjen, det faglege er ikkje noko problem å få med seg. At elevane stolar på deg, du stolar på dei og det å få dei til å bli skikkelege menneske. Gagns menneske som det heiter. Det er det som er viktig. Bygge relasjonar, vere ærleg og få alle elevar til å glede seg til å kome på skulen. Å ha det kjekt på skulen. Det å tilpasse opplæringa best mogeleg slik at alle opplever mest mogeleg mestring i løp av kvar einaste skuledag. At eleven skal kome med eit smil og reise heime igjen med eit smil. Det gjer du ikkje om du ikkje er flink og blir testa heile tida. Eg trur ikkje det veg opp med desse flinke som blir testa. At dei blir like glade når dei gjer det godt på ein test. Det er viktig med fokus på desse faga som fangar opp dei elevane som ikkje er så fagleg flinke, musikk, kunst og handverk, leik, gym og symjing for eksempel. Det å fortsette med desse faga.

17. Kva slags lærarrolle trur du myndigheitene ynskjer å skape med tanke på utviklinga av styring i skulen?

Eg er redd for å bli ein slik robotlærar. Eg ser det her og eg ser det andre plassar. Vi går meir og meir inn mot faglæraren. Slik som i ungdomskulen for eksempel. Vi skal inn, så skal han føre på vekeplanen, så skal eg føre på vekeplanen, så skal ho føre på vekeplanen. Eg trur vi er fire eller fem lærarar inne i klassen. Kor blir relasjonane bygd når eg er to timar inne i ein klasse? Vi er heldige som er ein liten skule for eg kjenner alle elevane. Då kan du heilt ekstremt sagt, sette inn ein robot eller ha videoundervisning. Då forsvinn heile lærar og

elevrelasjonen. Det er den du må spele på heile tida, når elevar er lei seg, når dei har problem heime, alle slike ting. Det mistar ein heilt med denne faglærarmodellen. Vi har diskutert dette mykje. Ein ser problematikken for eksempel på vidaregåande. Det store fråfallet kan skyldast eller vere ein del av det at elevane har faglærarar. Ein er ung og usikker, nett flytta på hybel, så skal du møte 13 ulike lærarar og ingen ser deg der du sit borte i eit hjørne og eigentleg har lyst til noko anna fordi mor di er sjuk for eksempel. Det er ingen som veit det. Det går mykje på relasjonar. Det trur eg vil forsvinne heilt om det skulle bli slik. Same med dette utdanningsgreiene. Sjølv sagt skal lærarar bli meir kompetente. Det er mange ikkje kompetente lærarar rundt om i landet, men eg trur ikkje det er heilt vegen å gå. Det er det same med testing. Eg trur ikkje vi skapar verken betre lærarar eller elevar med testing.

18. Er det noko du føler du ikkje har fått sagt?

a. Noko du vil tilføre?

Vedlegg åtte

Intervju

Kvinne, 49 år, fjerdeklasse.

Spørsmål til informant

1. Kor lenge har du jobba som lærar?

Eg har jobba som lærar sidan 1995.

2. Opplever du at lærarrolla har endra seg som eit resultat av testar og prøver frå du starta som lærar til no?

Nei, men etter at dei nasjonale prøvene kom vart vi meir opptatt av det. Uansett synest eg at pensumet er blitt mykje større. Skulekvardagen er meir stressande enn kva den var før. Vi må jage på. Når ein då veit at nasjonale prøver er i andre enden, så må ein passe på at elevane lærer alt dei skal lære og litt meir enn det.

Ekstra spørsmål: Føler du at nasjonale prøver er ein del av det stresset?

Ja, det heng nok over deg. Ikkje til den grad at elevane merkar noko på det, men det er vi lærarane som tenker litt over det.

3. I kva grad meiner du testar er med på å styre di lærarrolle og , korleis du er som lærar?

Eg føler ikkje at det styrer meg i det daglege, men ein har det i bakhovudet. No har eg fjerdeklasse og då veit eg at til neste år, like etter femteklasse begynner, då kjem dei nasjonale prøvene. Eg føler det spesielt på engelsken. Vi har berre ein time i veka, så eg prøver heile tida å smette inn litt engelsk kvar dag. Då gjennom songar, helsingar eller når vi trekk dagens tal, då tar vi kva dagen heiter og talet på engelsk. Kvardagsleg engelsk kan vi kalle det.

4. Kor ofte har dykk testar?

a. Kor mange pålagde testar som kjem utanfrå skulen har dykk i gjennomsnitt i løpet av skuleåret?

Vi har nokre karteleggingstestar. Bortsett frå det, så er det kapitteltestar.

b. Kor mange eigenproduserte prøver har dykk i gjennomsnitt i løpet av ein

månad?

Vi har fast lesetesten til *Karlsten*. Den er det skulen som har valt. Bortsett frå det er det dei kartleggingstestane som kjem frå statleg hald i norsk og matematikk. Det er klart at ein kan gå inn å ta tidlegare nasjonale prøver, så ein kan bruke dei som har vore før til øving.

Ekstra spørsmål: Har dykk brukt noko slike?

Litt. Ikkje i lesing, men i engelsk har vi gjort det litt. Det er og på grunn av at det er på data, så det blir nytt for dei det og. Vi jobbar med å bli kjent med prøveforma.

5. Snakkar du med elevane om dei ulike testane si meining eller formål?

Ja. Vi pratar om at dette gjennomfører vi for at eg skal sjå om det er noko vi treng å jobbe meir med.

a. Motiverer du elevane opp mot testane?

Nei, eg synest ikkje det. No har ikkje denne klassen så mykje erfaring med nasjonale prøver. Denne klassen er ein klasse med ganske høgt konkurranse nivå, så dei motiverer seg sjølv. Når det gjeld nivået i klassen, så er det heile spekteret. No har vi gjort ein del multiplikasjonstestar som går på minutt. Då er det cirka 40 oppgåver, så får dei to minutt på å løyse dei. Dei får og eit ark der dei kan farge skalaen der resultata deira er. Det merkar eg at motiverer dei. Dei synest det er moro. Denne testen har vi hatt tre gongar i veka, men det er litt fordi vi har hatt eit kapittel om dette no. Matematikk er det mest populære faget endå. Det er ganske vanleg på småsteget.

6. Korleis bruker du resultata som kjem fram frå dei ulike testane?

Det blir å sjå kor skoen trykker. Kva vi må jobbe meir med. Når vi har foreldre- og elevsamtalar sett vi opp arbeidsmål vidare. Vi har samtalar to gongar i året med foreldre, i tillegg til elevsamtalar. Då sett vi arbeidsmål til neste samtale, så får dei kopi av arbeidsmålet med seg heim.

7. Om nasjonale prøver står det for eksempel at «Lærere skal bruke resultatene for å følge opp elevane sine og i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring».

a. Korleis bruker dykk desse resultata?

i. Opplever du nasjonale prøver som nyttig?

b. Opplever du at resultata frå slike testar kan brukast til det føremålet det er meint for?

Både og. I lesing for eksempel har det kome oppgåver som dei ikkje har vore borte i før. Eg hugsar ein gong då det kom oppgåver om programoversikt. Det var mange elevar som ikkje hadde vore borte i noko slikt. Skal du då lære dei opp til å bli kjent med programoversikt? I dag er det mange som har varslingar på mobilen sin om når program begynner. Det synest ikkje eg var lett å bruke. Akkurat den gongen var det programoversikt det var fokus på. Det er klart at om ein ser at det er store manglar, då må ein jobbe vidare med det. Det blir uansett kva type prøve det er.

Ekstra spørsmål: Opplever du at prøvene hjelper deg å sjå dei manglane ?

Eg føler vel at eg har sett dei før nasjonale prøvene. Eg har ikkje så store klassar, då er det greitt å få oversikta.

8. Jobbar skulen på nokon måte for å følgje opp resultatata?

Ikkje sånn kjempemykje. Det blir sett litt på, men eg føler det burde vere meir fokus på. Når vi fyrst skal ha desse prøvene, så bør det vere eit mål med det. Det føler eg ikkje vi har vore så gode på. Det verkar som om det er litt meir på gli no. Det har blitt meir fokus på.

Ekstra spørsmål: På kva måte har det blitt meir fokus på?

Det har vore meir oppe som tema på fellesmøter, blant kollegaer og i administrasjonen. Vi har fått meir fokus på kvar vegen skal gå vidare når vi ser resultatata. Vi har fleire skular her i kommunen som vi fyrst og fremst samanliknast med, men og på fylke- og landsbasis. Vi har vore sånn midt på tre i resultat, så vi har ikkje skilt oss slik ut. Ein kan vel alltid bli betre.

9. Opplever du at det er eit auka fokus på testar i dagens barneskule?

Ja, det føler eg. Det er på ein måte blitt meir alvor enn kva det var før. Når nasjonale prøver skal samanliknast, så forstår ein at det blir stilt store krav. Det er ikkje berre vi i denne vetle bygda som skal styre på med vårt. Ein må sjå litt vidare.

Ekstra spørsmål: Når du seier store krav, tenker du krav til deg som lærar, til elevane eller til skulen?

Til skulen og til kvar enkelt elev. Det er klart det ligg eit krav til oss som lærarar og. Det er vi som skal gjere jobben. Det er krav til foreldre og. Det er eigentleg krav over heile linja.

b. Dersom du opplever at det er eit auka fokus, kva trur du dette gjer med skulen?

Eg trur det blir ein betre skule av det på sikt.

Ekstra spørsmål: På kva måte tenker du då?

Eg trur at vi skjerpar oss litt. At vi på ein måte får meir fokus på å sjå alle elevane og få med alle. Vi seier det stadig vekk at alle ikkje skal bli ingeniørar, men at ein prøver å bruke ressursane inn mot dei elevane som slit og at dei får den hjelpa dei treng. Eg føler at i min klasse er det bra med ressursar, det er berre snakk om å bruke det på rett måte.

c. Kva trur du dette vil gjere med din arbeidskvardag i framtida?

Det blir litt sånn som eg seier, at vi blir kanskje meir fokusert på kvar enkelt elev. Samstundes føler eg ikkje at eg har forandra meg så mykje sidan dette begynte. Eg har det i bakhovudet, at dei skal opp til denne testen. Ein føler det går litt på ein sjølv dersom det blir dårlege resultat.

d. Trur du det går ut over andre ferdigheiter/kompetansar som ikkje kan målast?

Det kan det vel gjer. No er eg på småsteget, så det er ikkje så synleg der. Eg tenker det blir litt annleis når ein kjem høgare opp. Vi pratar ofte om at elevar som er fagleg svake kan vere flinke i andre fag, slik som forming, idrett eller kunst og handverk. Når alt kjem til alt, så blir ikkje det lagt nok vekt på. Vi er flinke til å snakke om det, men det kjem nok i andre rekke. Det er synd for dei elevane som har sine sterke sider der.

10. Korleis opplever du at testar påverkar din arbeidskvardag som lærar?

a. I klasserommet?

b. Etterarbeid?

c. Merkar du det eigentleg i kvardagen?

Nei, eg synest ikkje eg merkar så stor forskjell. Det er ei stund sidan eg har vore på mellomsteget, så det kan vere at det er meir synleg der. Det vil eg nesten tru at det er. Fyrste gong eg hadde fyrsteklasse, så satt vi av tid til leiking og slikt, men no er det ganske minimalt. Det har forandra seg. Det har blitt mindre tid til leik og frie aktivitetar. Om vi går nokre år tilbake i tid, så hadde vi faste utedagar der vi var ute heile dagen. Det har vi ikkje lenger. Nokon meiner det er bra, men eg meiner at vi ikkje kan forvente at ein seksåring skal sitje ein heil dag ved pulten. Leik kan vere så mangt. Vi kan ha læring gjennom leik. Det viktigaste er at dei får variasjon.

11. Kva positiv verknad tenker du testing eller eit auka fokus på resultat kan bringer med seg? Nytteverdi?

a. Kven kan ha utbytte?

Eg trur som sagt at kanskje læraren blir meir fokusert. At vi prøver å få med alle meir enn før. Ein ser etter moglegheita for at alle skal få lære ein del. Eg trur at dersom ein brukar resultata på den rette måten kan det vere positivt.

12. Korleis opplever du at det påverkar elevane?

a. Dersom du gjer det, på kva måte?

b. Har dei ytra noko om korleis dei opplever det sjølv?

Eg tenker at dersom ein lærar har mykje fokus på for eksempel nasjonale prøver eller eksamenar, så vil eg tru det påverkar. Det kan kanskje påverke elevane negativt dersom ein masar for mykje om det. Bevisstgjerjing er greitt, men det skal ikkje vere slik at du stressar elevane. Då kan det gå mot si hensikt. Det er ikkje til å kome frå at alle må gjennom det. Det at dei er klar over det, men samstundes understreke at det er viktig at dei gjer sitt beste. Noko meir enn det kan vi ikkje forvente av dei.

13. Påverkar forventningar angående testing utanfor klasserommet ditt fokus på testing?

a. Om det gjer det, frå kva hald og på kva måte? (samfunn, skule, kollegaer, foreldre, media?)

Eg har i grunn ikkje tenkt det. Det er forskjell på å vere på småtrinnet og mellomtrinnet. At ein merkar det meir jo høgare enn kjem er klart. Ein har nokre foreldre som knapt vil at ungane skal ha fri når dei har vinterferie. Då prøver eg å dempe dei litt. Ein skal ikkje legge for mykje press på skuldrane til ein unge. Eg er litt av den tanken at Alvoret kjem tidsnok. At ein skal få gode arbeidsrutinar er så klart viktig, men det er og viktig at dei tenker at eg har gjort mitt. Meir kan ein ikkje gjere. Eg prøver å ha litt fokus på at dei skal gjere det bra for sin eigen del. Det er viktig at dei sjølv er fornøgde. Eg trur det er fort vi stressar dei for mykje opp, då er det mot si hensikt. Vi lever i ein litt stressande kvardag.

14. Er fokuset på resultat noko det blir snakka om blant kollegaer?

a. Kva trur du kollegaene dine tenker rundt dette?

b. Er det nokon form for opposisjon som du har merka deg blant kollegaer, skule eller hos deg sjølv?

Ja, det blir snakka om. Det blir tatt opp på fellesmøta som vi har. Ikkje om kvar enkelt klasse, men meir generelt om skulen. Vi samanliknar oss med andre skular i fylke eller på landsbasis, så vi ser korleis vi ligg ann. Eg tenker at det er litt naturleg å samanlikne resultata. Eg har

ikkje hatt noko negativ oppleving av det, men så høyrer ein om skular som lar elevar sleppe å ta testane. Då er det klart, slikt er litt irriterande. Hos oss har alle tatt, men det er klart at om du har ein framandspråkleg som nett er kome til bygda, så slepp så klart den. Bortsett frå det har vi hatt med alle. Det er litt skulen sin filosofi. Det har vore litt skrivning om dette i media. Om skular som trenar mykje på førehand retta mot dei nasjonale prøvene. Eg har hatt meir trening på at dei skal bli kjent med prøveforma.

15. Om du sjølv kunne valt, kva ville du ha vektlagt som viktig å fokusere på i ditt arbeid som lærar?

Vi fokuserer mykje på det sosiale, det synest eg er viktig. Dersom dei ikkje har det bra er det vanskeleg å få dei til å ta til seg læring. Eg føler at mange læreverk hoppar frå det eine til det andre litt fort, så eg ser elevane blir veldig forvirra. Når vi har halvtårsprøve og årsprøve i *Multi*, så merkar eg at det som er frå tidlegare kapittel har dei gløymt. Eg synest det er vanskeleg å drive så mykje med repetisjon før prøva, så då føler eg at resultata ikkje alltid er heilt rett. Dei kan mykje meir enn det som kjem fram. Dei har berre gløymt det fordi det er ei stund sidan dei har hatt det. Ungar er veldig opptatt av det som skjer der og då. Eg føler at sjølv skuleåret er litt stressande. Vi får ikkje tid til å dvele ved ting. Før hadde vi store prosjekt. På småsteget for eksempel kunne vi ha fleire veker der vi jobba med temaet eventyr. Då hadde vi mange ulike formar å jobbe på som dramatisering, vere ute og gruppearbeid. Det er mange ting som er borte som vi gjorde før. Eg føler vi er blitt litt for bunden til bøkene og det å kome gjennom pensum. Før var det meir ungdomskulen og vidaregåande som hadde det slik, men no føler eg at vi har fått det litt meir ned på barnesteget. Det er mykje vi skal gjennom på like kort tid som ein alltid har hatt. Det gjer det litt travelt.

16. Opplever du at lærarutdanninga førebudde deg på arbeidet med testing og dokumentasjon slik det blir stilt krav til deg som lærar?

Nei. Det er helst etter at eg begynte å jobbe eg har fått meir kjennskap til det.

17. Kva slags lærarrolle trur du myndigheitene ynskjer å skape med tanke på utviklinga av styring i skulen?

Dei vil vel ha lærarar som køyre på heile tida og som får mest mogeleg kunnskap inn i elevane. Det kan verke som om dei ikkje har noko fokus på det medmenneskelege. Eg føler for min del at vi må kjempe for å behalde den delen. Vi skal ikkje gå rundt som nokre robotar og berre tenke fag. Det sosiale er veldig viktig.

18. Er det noko du føler du ikkje har fått sagt?

a. Noko du vil tilføre?