



# BACHELOROPPGAVE

## Kunnskapsbløff eller kvalitetsindikator?

- Nasjonale prøver som pedagogisk verktøy

## «Knowledge bluff» or indicator of quality

- National test as an educational tool

**Kine Anita Trønnes**

PE369 D

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleider: Eirik Sørensen Jenssen

10.05.2019



## Sammendrag

Kunnskapsløff eller kvalitetsindikator?- nasjonale prøver som pedagogisk verktøy. Denne oppgaven tar for seg nasjonale prøver som pedagogisk verktøy, og er bygd rundt problemstillingen: «*Hvilke tanker og erfaringer har tre lærere med nasjonale prøver i regning og hvordan arbeider de med prøvene i for- og etterkant?*». Jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode ved å intervju tre lærere som har gjennomført den nasjonale prøven i regning på 5.trinn. De nasjonale prøvene er kritisert for at den pedagogiske anvendelsen kommer i skyggen av resultatfokuset. Mine funn viser til at det delte syn på hvor nyttig den nasjonale prøven i regning er som pedagogisk verktøy, men alle lærerne er enige i at den ikke samsvarer med pensum. Undersøkelsen viser også til at de grunnleggende ferdighetene ikke er godt nok implementert i undervisningen, noe som får følger for de nasjonale prøvene.

## Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet i forbindelse med grunnskolelærerutdanningen 1-7 nett- og samlingsbasert ved Høgskulen på Vestlandet. Oppgavens tema er nasjonale prøver som pedagogisk verktøy. Prosjektet har vært givende og har hjulpet meg med å danne et mer helhetlig bilde av de nasjonale prøvene som et pedagogisk verktøy.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Eirik S. Jenssen som har vært motivator, kommet med nyttige råd og tips og som alltid har tatt seg tid å svare på henvendelsene mine. Jeg vil også takke Janne Andersson som har kommet med innspill og som har lest korrektur. Familien min fortjener også en stor takk, da de har vist mye hensyn og tålmodighet gjennom denne prosessen som til tider har vært krevende for alle parter.

# Innhold

1.0 Innledning .....	5
1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven .....	5
1.2 Presisering av problemstilling .....	6
1.3 Oppbygning av oppgaven .....	6
2.0 Teori .....	6
2.1 Det norske kvalitetssikringssystemet og innføringen av nasjonale prøver .....	7
2.1.1 Innføringen av nasjonale prøver .....	7
2.1.2 Nasjonale prøver .....	7
2.2 Hva er kvalitet og hvorfor er det viktig å definere kvalitet? .....	8
2.3 Nasjonale prøver som pedagogiske verktøy .....	9
2.4 Aktuell forskning .....	9
2.5 Kritikken mot nasjonale prøver .....	10
3.0 Metode .....	11
3.1 Valg av metode .....	11
3.1.1 Kvalitativt intervju som metode .....	12
3.2 Framgangsmåte .....	12
3.2.1 Intervjuguide .....	13
3.2.2 Forberedelse til intervjuet og valg av informanter .....	13
3.2.3 Arbeidet med innsamling og analyse og datamaterialet .....	14
3.3 Styrker og svakheter ved forskningen .....	14
3.3.1 Validitet og reliabilitet .....	14
3.3.2 Mulige feilkilder .....	15
3.3.3 Etske hensyn .....	15
4.0 Presentasjon av resultatene .....	17
4.1 Erfaringer .....	17
4.2 Forberedelser .....	17
4.3 Etterarbeid og den pedagogiske bruken av resultatet .....	18

4.3.1 Hvordan resultatet ble lagt frem.....	18
4.3.2 Innvirkninger på undervisningen .....	19
4.3.3 Et tenkt eksempel med utvidet tidsramme.....	20
4.4 Nasjonale prøver sin posisjon på skolen.....	20
4.5 Offentliggjøring av resultatet på nasjonale prøver .....	21
5.0 Drøfting .....	22
5.1 Lærernes tanker og erfaringer med den nasjonale prøven i regning.....	22
5.1.1 Hvor nyttig og relevant er den nasjonale prøven i regning?.....	22
5.1.2 Kvalitet .....	23
5.1.3 Skolekultur .....	24
5.2 Forarbeid .....	25
5.3 Etterarbeid.....	26
6.0 Avslutning og konklusjon.....	26
7.0 Litteraturliste .....	28
8.0 Vedlegg .....	31
8.1 Vedlegg 1: informasjonsbrev til informanter .....	31
8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide .....	32

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

Etter å ha vært ute i flere praksisperioder, så jeg at det var et lite gap mellom det lærerne var forpliktet til å bruke tiden sin på, og det de selv mente hadde vært bedre utnyttelse av tiden de hadde sammen med sine elever. Noe av det lærerne ga uttrykk for at tok lang tid er knyttet til de nasjonale prøvene.

De nasjonale prøvene ble innført i 2004 på bakgrunn av de dårlige resultatene på PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003 og OECD-rapporter. Nasjonale prøver er en del av *Norsk kvalitetsvurderingssystem*, NKVS som ble etablert i 2004. (Utdanningsforbundet, 2011, s. 10) Kristin Clemet hadde på denne tiden begynt arbeidet med en ny læreplan, LK06, som ble behandlet av stortinget i 2004, og som ble innført i 2006. I den nye læreplanen ble grunnleggende ferdigheter introdusert og disse grunnleggende ferdighetene skal være «*forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv*» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Før PISA hadde det ikke vært en kvalitetssikring av det norske skolesystemet (Sanden, 2010).

Dataene fra NKVS blir samlet på nettstedet *Skoleporten*. Dette er et åpent nettsted hvor man kan sammenligne resultater mellom kommuner, skoler og å se på utviklingen over tid (Utdanningsforbundet, 2011, s. 11). NKVS er ment å brukes som kunnskapsgrunnlag når man skal utvikle ny skolepolitikk og iverksette nye tiltak. I tillegg til å være kvalitetssikring av skolen ved å få målbare data, sier rammeverket for nasjonale prøver at de også skal tjene følgende formål; «*For elever skal resultatet av nasjonale av prøver, (...)i tråd med bestemmelsene i kap.3, være et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Nasjonale prøver skal også være et pedagogisk verktøy som skal fremme tilpasset opplæring for den enkelte elev.

Hva er egentlig undervisning av god kvalitet, og hvordan kan kvaliteten på utdanningen måles? Når et system for vurdering av grunnopplæringen skal analyseres, er det nærliggende å se nærmere på kvalitetsbegrepet. Kvalitetsutvikling er, som jeg skal komme tilbake til, ett av formålene med å gjennomføre vurdering i grunnopplæringen. Da er det rimelig å spørre hva kvalitet er, og hvordan kvalitet kan utvikles? Er det bare målbare resultater som avgjør kvaliteten i skolen? Hva sier egentlig de nasjonale prøvene om kvaliteten på undervisningen, og hvorfor har det å måle kvaliteten på utdanningen ved hjelp av standardiserte tester møtt så mye kritikk og motstand? Jeg ble nysgjerrig på hvorfor noe som var laget for å være kvalitetssikring av utdanningen i Norge møtt så mye motstand.

Derfor har det vært interessant å se på hvilke erfaringer lærere har med den nasjonale prøven i regning, og hvordan den kan brukes som et pedagogisk verktøy.

## **1.2 Presisering av problemstilling**

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling; «*Hvilke tanker og erfaringer har tre lærere med nasjonale prøver i regning og hvordan arbeider de med prøvene i for- og etterkant?*»

Av hensyn til oppgavens omfang og størrelse har jeg valgt å ta utgangspunkt i den nasjonale prøven i regning som blir gitt på femte trinn. Dermed er det viktig å presisere at når jeg videre omtaler *den nasjonale prøven i regning*, gjelder dette kun den prøven som blir gitt på femte trinn.

## **1.3 Oppbygning av oppgaven**

Denne oppgaven inneholder fem hoveddeler. Del 1 er en innledning hvor jeg presenterer temaet, bakgrunn og presisering av min problemstilling. Del 2 viser det teoretiske grunnlaget jeg har valgt for oppgaven. I del 3 tar jeg for meg metoden som er anvendt, i tillegg til bakgrunnen for valg av metode og fremgangsmåte, samt noen utfordringer som jeg møtte i prosessen. Del 4 består av funnene i intervjuene som er gjennomført, og i del 5 drøfter jeg disse funnene i lys av den utvalgte teorien før jeg kommer med en avslutning og oppsummering.

## **2.0 Teori**

Dette kapitler viser til relevant teori og utdanningspolitiske styringsdokumenter og presiserer og definerer begreper som er av betydning for oppgaven.

## **2.1 Det norske kvalitetssikringssystemet og innføringen av nasjonale prøver**

Denne delen viser til hvorfor og hvordan de nasjonale prøvene ble innført.

### *2.1.1 Innføringen av nasjonale prøver*

Resultatet av de to første rundene med PISA-undersøkelsen ledet til det som ble omtalt som «PISA-sjokket» av media (Sanden, 2010). Kvalitetsutvalget ble opprettet og arbeidet med en ny læreplan (LK06) og et kvalitetssikringssystem av den norske skolen ble satt i gang (Utdanningsforbundet, 2011, s. 10).

Kvalitetssikringssystemet ble innført i 2004 med nasjonale prøver og den nettbaserte portalen *skoleporten* (Utdanningsforbundet, 2011, s. 10). Læreplanen ble innført i 2006, og med den kom begrepene kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. I dag omfatter NKVS i tillegg til nasjonale prøver og skoleporten, informasjon om resultater på eksamener og kartleggingsprøver på nasjonalt nivå, og internasjonale undersøkelser som TIMMS og PISA, samt data fra brukerundersøkelser om læring og trivsel (Utdanningsforbundet, 2011, s. 11).

### *2.1.2 Nasjonale prøver*

Formålet med de nasjonale prøvene er å gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. De er obligatoriske, og skal være et utgangspunkt for undervisvurdering, samt danne et grunnlag for kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesektoren. Den nasjonale prøven i regning blir gitt på 5, 8 og 9.trinn, og er laget på bakgrunn av kompetansemålene etter 4 og 7.trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Rammeverket for nasjonale prøver beskriver de nasjonale prøvene i regning på følgende måte:

*«Nasjonale prøver i regning skal måle i hvilken grad elevenes regneferdigheter er i samsvar med beskrivelsene av regning som grunnleggende ferdighet. I læreplanen til hvert fag er det definert hva det vil si å kunne regne i det enkelte faget. Prøven er ikke en prøve i matematikkfaget, men en prøve som viser om elevene har den grunnleggende ferdigheten i regning som er nødvendig for å nå kompetansemålene i fagene.»* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27).



Detta presiserer at den nasjonale prøven i regning ikke skal kartlegge elevenes ferdigheter i matematikkfaget spesifikt, men elevens ferdigheter i regning som grunnleggende ferdighet. De grunnleggende ferdighetene skal implementeres i alle skolefag, på fagenes egne premisser. De nasjonale prøvene skal altså danne et grunnlag for vurderings- og utviklingsarbeid gjennom skoleeiers og skoleleders og skoleleders tilrettelegging for vurdering og oppfølging av resultater.

## **2.2 Hva er kvalitet og hvorfor er det viktig å definere kvalitet?**

Begrepet *kvalitet* i utdanningen, endrer seg i takt med hvilke utfordringer samfunnet og utdanningssektoren til enhver tid står overfor (NOU 2002:10, kap.2.1). Forståelsen av kvalitet som et begrep er sentralt for hvordan arbeidet utføres i skolen, og det er også et sentralt begrep i utdanningspolitikken, noe som fremkommer i utdanningsforbundets handlingsplan fra 2002 hvor målet var å avklare en definert forståelse av begrepet kvalitet (Utdanningsforbundet, 2002, s. 3).

Kvalitetsutvalget opererer med et tredelt kvalitetsbegrep: *strukturkvalitet*, *prosesskvalitet* og *resultatkvalitet*. Resultatkvalitet er basert på resultater fra testing. Dette kommer uttrykk ved å sette opp virksomheten mot læringsutbytte og hva som er målet for opplæringa. Prosesskvalitet har fokus på læringsmiljø og vurdering, altså læring som en prosess. Det handler om skolens egen metodiske tilnærminger, hvordan lærerne bruker sin kompetanse, mulighet for kompetanseutvikling hos ansatte, læringsmiljø og samspillet mellom personalet og elever. Den siste er strukturkvalitet, hvis begrep henviser til den overordnede strukturen i skolesektoren i gitte områder, eksempelvis regioner, fylker og kommuner. Dette omfattet blant annet den formelle kompetansen til pedagoger og lærere, personaltetthet, størrelse og sammensetning av elevgruppene, samt forutsetninger i form av fysiske rammer hvilket rommer kvalitet på bygg, utstyr og lignende. Disse tre kvalitetsbegrepene skal danne et helhetlig bilde av hva begrepet kvalitet favner (NOU 2002:10, kap.1.2).

### **2.3 Nasjonale prøver som pedagogiske verktøy**

De nasjonale prøvene har to funksjoner, kartlegging og tilpasning. Utdanningsmyndighetene bruker resultatet fra nasjonale prøver til å kartlegge prestasjonsnivået blant norske elever på ulike opplæringsstrinn, samtidig som de nasjonale prøvene skal brukes av lærere som en underveisvurdering av hvor eleven står faglig, som et ledd i tilpasset opplæring. Dette vil si at nasjonale prøver har styringsfunksjon samtidig som det er et pedagogisk verktøy. I denne forbindelse er det utviklet et veiledningsverktøy som viser hvordan resultatet kan analyseres og brukes på kommunenivå og skolenivå (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17).

Ravlo(2012) peker på at de nasjonale prøvene måler elevenes handlingskompetanse i de grunnleggende ferdighetene i regning. Det betyr at det er elevenes evne til å anvende kunnskapene som testes, ikke kompetansen i matematikkfaget (Ravlo, 2012).

### **2.4 Aktuell forskning**

I 2009 ble Norsk kvalitetssikringssystem evaluert på oppdrag fra utdanningsdirektoratet. Forskerne fant ut at den pedagogiske-diagnostiske bruken overfor enkeltelever i undervisningen var liten i forhold til den styringsmessige og kontrollerende bruken. (Allerup m.fl, 2009, s. 11). Allerup m.fl viser til at undervisningen ble dreid mot det prøven måler bare på grunn av tilstedeværelsen av prøvene (Allerup m.fl, 2009, s. 11). Skolekulturen er avgjørende for hvordan skolene bruker resultatet. Undersøkelsen peker på at desto lengre vekk man var fra den daglige undervisningen, desto mer positivt vurderte man NKVS. (Allerup m.fl, 2009, s. 279)

Evalueringen av kvalitetssikringssystemet peker også på at rektorer og lærere markerer at NKVS har skapt «økt press på lærere» (Allerup m.fl, 2009, 281).Kvalitetssikringssystemet som er skapt for å ivareta lærernes og skolenes mulighet for læring, har blitt utformet på en måte som gjør at det skaper motstand (Allerup m.fl, 2009, s. 260).

Doktorgradsavhandlingen «Micro Policy Making in Schools. *Use of National Test Results in a Norwegian Context.*» av Ann Elisabeth Gunnulfsen fra 2018, viser til at resultatet av de nasjonale prøvene ble i liten grad brukt for å fremme tilpasset opplæring hos enkeltelever, og det var de svakeste eleven som ble fulgt opp i etterkant (Gunnulfsen, 2018, s.54). Resultatfokus kan se ut til å overskygge den tiltenkte pedagogiske bruken.

De nasjonale prøvene ble også oppfattet som overflødige av lærerne, da de bekreftet det lærerne allerede visste om elevenes faglige nivå (Gunnulfsen, 2018, s. 12). Dette kan gjenspeiles i at de aktuelle

lærerne ikke hadde ytret noe ønske om å innføre nasjonale prøver, derimot var det noe de var blitt pålagt, de var såkalt «top-down»-innført (Gunnulfsen, 2018, s. 12). Noen lærere var også positive, men en forutsetning var at lærerne hadde kunnskap om hvordan de skulle bruke resultatene fra de nasjonale prøvene (Gunnulfsen, 2018). Et annet interessant funn var at lærerne og rektorene i liten grad brydde seg om offentliggjøringen av resultatene (Gunnulfsen, 2018).

En annen forskningsrapport fra 2009 (*NIFU rapport: 2013:4*) viser til at selv om både kommunale og fylkeskommunale skoleeiere i stor grad er enige om at nasjonale prøver og undersøkelser er viktige for utvikling av skolen, hadde slike oppfatninger i liten grad ført til handlinger av betydning for skolens praksis. Skoleeierne var interesserte i resultatene slik at de kunne brukes som grunnlag for politikkutforming, men hadde i begrenset grad utviklet systemer for kvalitetsoppfølging (Møller m.fl, 2009, gjengitt i utdanningsforbundet, 2011, s. 18). Lærere og rektorer var kritiske til offentliggjøringen og rangeringer. De var generelt positive til ideen om nasjonale prøver, men bekymret for tidsbruken. ((Møller m.fl., 2009, gjengitt i utdanningsforbundet, 2011, s. 18).

## **2.5 Kritikken mot nasjonale prøver**

Offentliggjøringen av resultatene av de nasjonale prøvene har skapt stor debatt på flere arenaer, blant annet har det vært svært mye omtalt i media. Et viktig bidrag i debatten var *Kunnskapsbløffen* av forfatter og journalist Magnus Engen Marsdal. I 2014 ble nasjonale prøver satt dagsorden gjennom denne boka. Han kritiserte især bruken og tolkningen av resultatene (Marsdal, 2014). Han bruker blant annet Oslo-skolen som et skrekkeeksempel på en skolekultur der resultatene på de nasjonale prøvene impliserer kvaliteten på skolene (Marsdal, 2014, s.44). Hvilke forberedelsen skolene legger ned i forbindelse av de nasjonale prøvene mener han at har stor betydning for resultatet, da enkelte skoler bruker mye tid på å øve spesifikt på de nasjonale prøvene, og derfor prioriterer bort mye annet (Marsdal, 2014).

Det har vært bekymring for at det skulle settes likhetstegn mellom skolens resultater på de nasjonale prøvene og skolens kvalitet (OECD, 2011). Offentliggjøringen av enkeltskolenes resultater i media ville også kunne føre til stigmatisering av skoler, samt et press på hver enkelt skole om å rette undervisningen mot «teaching to the test»-fenomenet for å oppnå ønskede resultater på prøvene, fremfor å ha fokuset på selve læring (*Utdanningsforbundet, 2017, s.27*). En konsekvens av dette er at pensum kan bli snevret inn for å tilpasses de nasjonale prøvene (OECD, 2011, s.55).

De nasjonale prøvene har også vært kritisert for å bare svare til skolens utdanningsoppdrag, og ikke til danningsoppdraget. «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget.» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.10). Oppdraget til skolen er altså å gjøre elevene rustet til livet som kommer etter skolegangen, gjennom å gjøre de til kvalifiserte, opplyste og selvstendige individer som kan ta aktivt del i samfunnet som de er en del av. Kvaale (1970, gjengitt i Engelsen, 2015, s. 125) peker på at vurdering har en maktfunksjon, og at man gjennom vurdering får en mulighet til å kontrollere og påvirke andre mennesker. Eggen sier at vurdering angir hva som er viktig kunnskap på lik linje med læreplaner (Eggen, 2009, s. 92). Dette gir dermed de nasjonale prøvene en maktposisjon, som kan påvirke hva den enkelte lærer prioriterer å undervise.

## 3.0 Metode

Dette kapitlet presenterer og grunngir valg av metode, og andre valg og utvelgelser jeg har tatt for å legge grunnlaget for oppgaveskrivingen. Avslutningsvis vil jeg diskutere styrker og svakheter ved metoden som er brukt.

### 3.1 Valg av metode

Christoffersen & Johannesen hevder at ordet metode, betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Den samfunnsvitenskapelige metoden gir oss informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan den

informasjonen kan analyseres og hva den sier oss om samfunnsmessige prosesser og forhold. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 16)

I samfunnsforskningen går det et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Generelt er de kvantitative metodene lite fleksibel og dreier seg rundt målbare data, mens de kvalitative metodene «er mer fleksibel og tillater mer spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17).

I denne oppgaven ble det naturlig å velge kvalitativ metode, da jeg ønsket å forske på lærerne sine personlige erfaringer med den nasjonale prøven i regning.

### *3.1.1 Kvalitativt intervju som metode*

Jeg har valgt å samle inn data gjennom semistrukturert intervju. Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre tilrettelagt på forhånd, fra helt ustrukturert til helt strukturert med faste svaralternativer, og er den mest brukte måte å samle inn data på når man snakker om kvalitativ metode (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78). Et kvalitativt intervju gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser, og gjør det mulig å skreddersy hvert intervju til informantens situasjon (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78).

I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte meg av semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervjuet har en intervjuguide som er utformet i forkant, som er utgangspunktet for intervjuet, men rekkefølgen på spørsmålene kan variere og det gir også rom for å stille oppfølgingsspørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 26). Ved å ha en intervjuguide som utgangspunkt blir det lettere å sammenligne svarene, og samtalen løper mer naturlig når man kan stille oppfølgingsspørsmål (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79).

## **3.2 Framgangsmåte**

I denne delen skal jeg presenter utvalget av informanter, samt hvordan jeg gjennomførte intervjuene og analyseringsprosessen.

### *3.2.1. Intervjuguide*

Prosessen med å utforme en intervjuguide er viktig i arbeidet med en forskningsprosess: Utarbeidelsen av en intervjuguide skjer ved at forskeren identifiserer sentrale elementer som inngår i den overordnede problemstillingen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Arbeidet med intervjuguiden var mer krevende enn forventet. Det å stille åpne spørsmål, men samtidig være konkret var en utfordring. Det var viktig for meg at spørsmålene var åpne, men samtidig konkrete nok til at de var enkle å svare. Intervjuguiden ble delt inn i fire hoveddeler (se vedlegg 2) med persondata og innledning, forberedelse til nasjonale prøver, etterarbeid av nasjonale prøver og nasjonale prøvers posisjon på den enkelte skolen.

### *3.2.2 Forberedelse til intervjuet og valg av informanter*

I tråd med problemstillingen min, søkte jeg etter informanter som hadde gjennomført den nasjonale prøven i regning på femte trinn minst en gang. Jeg intervjuet tre lærere som alle hadde gjennomført denne prøven på femte trinn.

Den første informant hadde jeg kjennskap til fra en tidligere praksisskole. De to andre informantene skaffet jeg ved å sende ut forespørsler til ulike skoler pr. e-post. Først sendte jeg ut forespørsler til rektorer, med spørsmål om de hadde noen aktuelle kandidater på sin skole som kunne være interessert i å delta i mitt prosjekt. Da jeg fikk negative eller ingen tilbakemelding på henvendelsene mine, sendte jeg ut forespørsler direkte til lærere og avdelingsledere på 5-7.trinn. Etter å ha kontaktet i overkant av 50 skoler fikk jeg tre lærere som var villige til å være informanter. Ingen av informantene ble skaffet via forespørsler til rektorer. Rektorene på de respektive skolene ble informert om intervjuet, og fikk det samme informasjonsbrevet som informantene (se vedlegg 1). Informasjonsbrevet presiserte oppgavens tema, formål og hva det innebar å delta. Den inneholdt også en samtykkeerklæring som informantene skrev under på før intervjuet begynte.

Alle intervjuene ble utført muntlig.

I oppgaven har jeg valgt å navngi lærerne som lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Uavhengig av kjønn vil alle informantene bli omtalt som han.

#### Lærer 1

Lærer 1 har 14 års erfaring som lærer i grunnskolen i skolen og har gjennomført den nasjonale prøven i regning på 5.trinn to ganger. Han har 30 studiepoeng i matematikk, og har videreutdanning i regning som grunnleggende ferdighet.

#### Lærer 2

Lærer 2 har 2 års erfaring som lærer i grunnskolen og hadde gjennomført nasjonale prøven i regning på 5.trinn én gang og har 60 studiepoeng i matematikk.

#### Lærer 3

Lærer 3 har 9 års erfaring som lærer i grunnskolen og hadde gjennomført den nasjonale prøven i regning på 5.trinn tre ganger. Han har 60 studiepoeng i matematikk fra lærerutdanningen, og en mastergrad i matematikdidaktikk.

### *3.2.3 Arbeidet med innsamling og analyse og datamaterialet*

Datainnsamlingen ble gjort ved muntlig intervju som varte om lag 30 minutter, der informantene gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg 1) ble informert om tema og problemstilling for oppgaven.

Notater ble tatt underveis i intervjuet og ble skrevet til en helhetlig tekst samme dag som intervjuet var gjennomført. Larsen (2007, s. 95) viser til at i en bearbeidingsfase av dataene foretar man en datareduksjon og trekker ut det som er relevant for sin problemstilling. Når jeg gikk igjennom notatene mine fra intervjuene, trakk jeg ut det som var relevant for min problemstilling.

## **3.3 Styrker og svakheter ved forskningen**

Denne delen omtaler styrker og svakheter ved forskningen i forbindelsen med min bacheloroppgave, og tar for seg validitet og reliabilitet, mulige feilkilder og etiske hensyn.

### *3.3.1 Validitet og reliabilitet*

Validitet handler om relevans eller gyldighet (Larsen, 2007, s. 80). Det vil si å samle inn data som er relevant i forhold til problemstillingen. For å få sikre best mulig validitet, må det være samsvar mellom det man ønsker svar på og det man spør etter (Larsen, 2007, s. 80). Dette var viktig i min utforming av

både problemstilling og intervjuguide, noe som styrker validiteten til oppgaven. Det var vanskelig å skaffe informanter og jeg fikk derfor ikke gjennomført et pilotintervju, slik at jeg fikk testet ut om spørsmålene mine var forståelig og relevant. Ved å kunne endre spørsmål underveis og presisere hva man er ute etter å få svar på, vil kunne bidra til mer valid informasjon. Ett semistrukturert intervju åpner opp for fleksibilitet og oppfølgingsspørsmål (Christoffersen og Johannesen, 2012. s. 79) som er med på å styrke validiteten til oppgaven (Christoffersen og Johannesen, 2012. s. 79).

Relabilitet viser til graden av pålitelighet ved en undersøkelse (Larsen 2007, s. 80). Å sikre god relabilitet kan være vanskelig ved kvalitative undersøkelser, da forskerens egen fortolkning virker inn på resultatet man får (Larsen, 2007, s. 81). Jeg valgte av tidsmessige hensyn å ikke ta lydopptak av intervjuet. Dette på bakgrunn av lang ventetid for å få prosjektet mitt godkjent av NSD. Dette har påvirket relabiliteten i mitt prosjekt. Notatene ble skrevet ned i stikkordsform og ble samme dag som intervjuet skrevet til en sammenhengende tekst. Hva som ble notert ned av stikkord, og hvordan stikkordene ble fortolket i etterkant var min subjektive vurdering av hva som var essensen i intervjuet, og vil ikke være like objektivt som transkribering av et lydopptak.

### *3.3.2 Mulige feilkilder*

I dette prosjektet var det vanskelig å skaffe informanter. I overkant av 50 skoler ble kontaktet, og bare tre av dem hadde informanter som ville stille til intervju. Dette kan være et tegn på at de lærerne som valgt å stille opp ikke er et representativt utvalg. Ved å ikke ha gjennomført et pilotintervju fikk jeg ikke testet hvor forståelige og relevante spørsmålene mine var. Andre feilkilder kan være om de unngikk å fortelle sannheten, intervjuobjektens dagsform, tid og sted. Den som intervjuer vil alltid ha en viss påvirkning på intervjuobjektet, og dette er også noe man må ta høyde for å sin analyse og behandling av data (Larsen, 2007, s. 80). Ved å kun ha tre informanter er det ikke mulig å trekke slutninger på generelt grunnlag.

### *3.3.3 Etiske hensyn*

Det ble i forbindelse med prosjektet sendt ut et informasjonsskriv til rektorer og lærere der jeg i korte trekk beskrev hva formålet med oppgaven min og var og hvilken informasjon jeg var ute etter. Det ble presisert at deltagelsen var frivillig og at man når som helst kunne trekke seg. Av informasjonsskrivet fremkom det at alle data i forbindelse med intervjuet ble makulert så fort oppgaven var ferdig. Alle informanter skal sikres anonymitet (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 46). Dette kan gjøres på



ulike måter, og jeg har valgt å kalle informantene mine lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Arbeidssted, bosted eller alder fremkommer ikke i oppgaven, slik at informantene er sikret full anonymitet. Alle informantene vil bli omtalt som *han*, uavhengig av kjønn.

## 4.0 Presentasjon av resultatene

I denne delen vil jeg legge frem resultatene av forskningsprosjektet mitt. Resultatene er informantene sine erfaringer og tanker om den nasjonale prøven generelt, og hvilket for-og etterarbeid de legger ned i forbindelse med den nasjonale prøven i regning. Resultatene har en firedeling, slik som intervjuguiden (se vedlegg 2).

### 4.1 Erfaringer

Den første spontane kommentaren som kom fra lærer 1 når jeg spurt hvilke erfaringer han hadde med den nasjonale prøven i regning var «*dårlig, synes ikke det er noe særlig*». Etter å ha blitt bedt om å presisere, pekte han på at han ikke syntes at prøven alltid traff pensum, noe som han ofte hadde erfart at elever mistet motivasjonen av. Dette synet delte også lærer 3. Flere av lærer 2 sine elever hadde vist god fremgang på mange områder i matematikk, men skåret dårlig på prøven fordi den ikke favnet hele pensum. «*Prøven er laget slik at den hever den sterke, og knuser den svake*». Han viste til at alle blir målt etter samme standard og for mange ble dette en «*reality check*» i forhold til hvordan de lå an i faget, noe han mente hadde en negativ effekt på de svakeste elevene, som kunne miste motivasjonen.

Lærer 2 sa han i første omgang syntes at den nasjonale prøven var et godt og nyttig verktøy. Han syntes det var særlig interessant å se hvordan elevene angrep de oppgavene som blir gitt på prøven. Oppgavene var mer komplekse enn oppgavene i læreboka. Han utalte: «*Jeg fikk en skikkelig a-ha opplevelse når jeg forstod at elevene hadde arbeidet med matematikk uten å forstå hva som lå bak det de gjorde*». Etter å ha gjennomgått resultatet på den nasjonale prøven så han at de mange elever ikke greide mer komplekse problemløsningsoppgaver; der de var nødt til å bruke mer enn en regneart på en og samme oppgave. Alle informantene kommenterte varigheten av den nasjonale prøven, og hvordan de hadde erfart at det å sitte stille i 90 minutter i strekk var en prøvelse for mange. Dette kunne virke inn på resultatet.

### 4.2 Forberedelser

Lærer 2 gjennomførte den nasjonale prøven for første gang høsten 2018. Uka før prøven hadde han gått igjennom to eksempeloppgaver i plenum, men ut over det hadde han ikke lagt opp til spesifikke forberedelser. Elevene hadde heller ikke blitt forberedte i de andre fagene med hensyn til regning som grunnleggende ferdighet. Alle informantene sa at det var lite fokus på de grunnleggende ferdighetene

og manglende forståelse for hva de grunnleggende ferdighetene favnet. Alle lærerne ga uttrykk for at *lesing* er den grunnleggende som får mest fokus i alle fag.

Lærer 3 hadde gjennomført den nasjonale prøven i regning tre ganger, første gang i 2016. Den gang hadde ledelsen stort fokus på at elevene skulle være forberedt ved å ha løst oppgaver som lignet på oppgavene i den nasjonale prøven. Han uttalte at ledelsen i de senere årene hadde fokusert mindre på den nasjonale prøven i regning. Dette gjorde at læreren selv også hadde mindre fokus på forberedelser ved senere nasjonale prøver.

Lærer 1 hadde fokus på at elevene skulle forstå oppgavetekstene og resonnere seg fram til fornuftige svar. Derfor gikk han igjennom eksempeloppgaver i forkant. I tillegg til dette forberedte han elevene på prøven ved å jobbe i lengre økter, siden den nasjonale prøven i regning varer i 90 minutter. Han hadde i hovedsak brukt mattetimer til forberedelsen. Lærer 1 presiserte at han personlig var motstander av de nasjonale prøvene; dette fordi fokuset ofte blir på snevne områder, hvor målet ikke er selve læringsprosessen, men resultatet på prøven. Resultatet blir at elevene jobber mer for politikerne enn seg selv. Dette opplevdes for lærer 1 som et etisk dilemma, fordi kvaliteten på undervisningen blir bedømt ut fra denne ene testen, fremfor den helhetlige læringsprosessen.

### **4.3 Etterarbeid og den pedagogiske bruken av resultatet**

I dette delkapittelet legger jeg frem hvordan lærerne bearbeidet informasjonen som kom fram av den nasjonale prøven, og hvordan de arbeidet med informasjonen i etterkant.

#### *4.3.1 Hvordan resultatet ble lagt frem*

Felles for lærer 1 og 2, var at resultatet av den nasjonale prøven i regning ble lagt frem på fellesmøter og foreldremøter. Det ble ikke analysert og snakket om hvordan man kunne bruke resultatene på en nyttig måte; tallene ble bare lagt frem. I kommunen hvor lærer 3 er ansatt, var det en felles konferanse der én representant fra hver skole var til stede for å se på resultatet fra prøvene, og resultatet ble diskutert i felleskap. Det ble ikke på avsatt tid til etterarbeid av den nasjonale prøven. Alle sa at de brukte noe tid på gjennomgang av dette på trinnmøter, men da av den tiden som allerede var avsatt til trinnmøtet. Det var praksis at læreren som gjennomførte den nasjonale prøven på 5.trinn snakket med læreren på 4.trinn og la frem hvor skoen trykket. Dette for å bedre kunne forberede trinnet under på de kommende prøvene. Lærer 1 var også klar på at det ikke kom frem noe av nasjonale prøver som han ikke visste fra før av: det er lærerens jobb å vite hvordan eleven ligger an i faget. Dersom man fikk store overraskelser på den nasjonale prøven i regning, hadde man ikke gjort jobben sin

tilfredsstillende. Alle informantene kunne fortelle at de hovedsakelig så på gjennomsnittet, og la merke hvilke spørsmål elevene hadde svart feil på, og merket seg enkeltelever som hadde særs lav skår på testen. Lærer 2 følte at informasjonen var nyttig. Han kunne blant annet se hvilke elever som klarte å resonere seg frem til svar, samt at han fikk innblikk i hvem som tok seg tid til å jobbe med oppgavene, og han fikk et innblikk i tålmodigheten til sine elever.

#### *4.3.2 Innvirkninger på undervisningen*

For lærer 1 fikk ikke resultatet konsekvenser for matematikkundervisningen i etterkant. Lærer 2 la om hele undervisningen på bakgrunn av prøveresultatet. Han fikk en «a-ha» opplevelse når prøveresultatet kom, og så at elevene manglet grunnleggende kunnskaper; de greide ikke mer komplekse oppgaver hvor man var nødt til å bruke mer enn én regneart. På bakgrunn av dette la han bort matteboka og arbeidet med de fire regneartene og problemløsningsoppgaver. Det ble etablert en tiltaksgruppe for elevene med de største matematikkvanskene. Etter å ha hatt enkeltelevne i gruppe tre ganger, fant læreren 2 ut at det ikke var så formålstjenlig som først antatt, og avsluttet tiltaksgruppa. Isteden jobbet de med grunnleggende matematikk i felleskap i klassen, noe alle elevene hadde nytte av. Ved å legge om undervisningen så lærer 2 stor forandring på sine elever. De klarte i større grad å resonere selv og tok seg tid til å prøve. Å fokusere på basiskunnskaper hjalp alle elever videre. Alle informantene sa at den nasjonale prøven ble brukt for å plukke opp feil og mangler, og at de svakeste elevene stod i fokus.

Lærer 3 fikk ikke mer utbytte av den nasjonale prøven i regning enn andre tester. Så man på resultatet på alle testene samlet, mente han dette var et bedre verktøy i forhold til å se på enkelttester. Fokuset på problemløsningsoppgaver var det lærer 3 fant mest positivt med den nasjonale prøven. Han ga uttrykk for at den nasjonale prøven ikke traff pensum godt nok, dersom man tok utgangspunkt i ett læreverk. Problemløsningsoppgaver og dybdelæring er det som bli målt i den nasjonale prøven, ifølge han. Han presiserte at dette er fokusområder i den nye læreplanen som trer i kraft i 2020, og dersom fokusområdene til den nasjonale prøven samsvarer med den kunnskapen elevene skal tilegne seg i matematikk, håpet han det ble tydeligere koherens mellom den nye læreplanen og den nasjonale prøven i regning.

### 4.3.3 Et tenkt eksempel med utvidet tidsramme

Informantene fikk spørsmål om resultatene kunne vært brukt på en annen måte dersom de hadde fått avsatt mer tid til etterarbeid. Lærer 2 ville ha arbeidet mer nivå delt og tilpasset undervisningen til hver enkelt. Han ville fokusert mer på vekstpunktene til de elevene som var gjennomsnittlig og i det øvre sjiktet faglig, slik at de kunne fått mer utfordringer. Han ville også brukt elevene som ressurser i undervisningen. Han synes prøven er god og ville gjennomført den selv om den ikke hadde vært obligatorisk.

Lærer 1 så ikke hvordan han kunne arbeidet mer med resultatene fra den nasjonale prøven dersom han hadde fått avsatt mer tid til etterarbeid, da han følte han hadde denne oversikten fra før. Han ville ha satt fokus på regning i alle fag, noe som krevde bevisstgjøring om hva dette går ut på, og en felles innsats fra alle lærerne elevene har. Dette var også lærer 3 enig i, og pekte på at dersom man fikk avsatt mer tid, ville man måtte arbeide sammen i team, der fokuset burde være på regning som grunnleggende ferdighet, slik at det ble noe alle lærere i større grad implementerte i undervisningen sin. Lærer 1 og 3 ville heller ha brukt tiden på noe annet enn den nasjonale prøve dersom de kunne velge, men påpekte at den nasjonale prøven kunne være et nyttig verktøy dersom man kom inn som ny lærer på 5.trinn, for å danne seg et bilde av hvordan elevene lå an i matematikkfaget. I en presset skolehverdag ble det ikke nok tid til å planlegge gode undervisningsopplegg, og varierte undervisningsopplegg var noe lærer 3 ville ha prioritert fremfor den nasjonale prøven.

## 4.4 Nasjonale prøver sin posisjon på skolen

Alle informantene sier at det ikke er veldig stort fokus på nasjonale prøver på deres respektive skoler i dag, men at noen kolleger er mer opptatt av de nasjonale prøvene enn andre. Lærer 1 oppfattet at ledelsen synes den nasjonale prøven er mer nyttig enn det lærerne gjør. «*For dem er det politikk inne i bildet også, ikke bare elevenes beste*». Det kom også frem at ledelsen legger lite føringer, men ønsker å oppnå best mulig resultat. På skolen til lærer 2 har de en plenumsdiskusjon hvert år angående hvor vidt de skal legge opp undervisningen etter de nasjonale prøvene, men har hvert år endt opp med å gå vidt ut i undervisningen, og ikke snevre det inn til det prøvene måler.

Med unntak av lærer 3 sine erfaringer fra 2016, har ledelsen hatt en beskjeden rolle i forhold til gjennomføringen av den nasjonale prøve på de skolene som inngår i min oppgave. Det er lærerne som planlegger og gjør forarbeidet og ledelsen har uttalt at de stoler på de valgene lærerne gjør i forbindelse med forarbeidet og planleggingen. Ledelsen bidrar med det administrative. Det er ikke

formulert noen satsing på en bestemt skår oppnåelse på noen av de skolene som er representert i min oppgave. Heller ikke på kommunenivå.

#### **4.5 Offentliggjøring av resultatet på nasjonale prøver**

Informantene er enig i at resultatet på de nasjonale prøvene ikke sier noe om den helhetlige kunnskapen til eleven; de gir altså ikke et helhetlig bilde. Dette tar lærer 2 i betraktning når han sier han ikke har så mye imot offentliggjøringen. Han vet selv hva som ligger bak og hva som kan påvirke resultatet. Han synes det er fint å ha noe å sammenligne med, og at det er en fin måte å holde fokus på det som er målet med at elevene går på skole. At de skal lære. Når han forbereder elevene på den nasjonale prøven blir det ikke snakket om offentliggjøringen, og han opplever at dette ikke er noe elevene tenker mye på. Han har likevel fått enkelte henvendelser fra foreldre som følger med og som har kommentarer til resultatet. Han opplever også at enkelte skoler har større fokus på resultatet og offentliggjøringen, enn det som er tilfellet på den skolen han arbeider på.

Lærer 1 sier han ikke liker offentliggjøringen. Den skaper rivalisering og uthenging og er ikke til elevens beste. Det er for mange en psykisk påkjenning og fører til et testpress og fungerer også som en rangering av lærere og skoler. Nasjonale prøver skal ifølge rammeverket være et pedagogisk verktøy, noe han mener er et skalkeskjul for å ha kontroll, og er en politisk handling der man kan vise til målbare tall på skolens kvalitet og slå i bordet med resultatene.

Lærer 3 sier at han i utgangspunktet er for åpenhet og ikke har noe imot offentliggjøringen. Han ser at offentliggjøringen har både positive og negative sider, og peker på at for enkelte har offentliggjøringen ført til en psykisk påkjenning. Media har ikke fokusert like mye på resultatene de siste årene, noe han ser på som positivt.

## 5.0 Drøfting

Med denne oppgaven har jeg prøvd å finne ut hvilke erfaringer et utvalg lærere har med den nasjonale prøven i regning, og hvordan de arbeider med forberedelse og etterarbeid. Det har også vært interessant å se hvordan de evaluerer intensjonene bak prøven satt opp mot hvordan den oppleves i praksis i undervisningssammenheng. Nå vil jeg drøfte erfaringene i aspekt av relevant teori for å se hvordan den nasjonale prøven i regning måles opp mot kvalitet i skolen.

### 5.1 Lærernes tanker og erfaringer med den nasjonale prøven i regning

Denne delen beskriver hvilke tanker og erfaringer lærerne har med den nasjonale prøven i regning, knyttet til relevans, hvor nyttig de finner prøven, hvordan den påvirker kvaliteten i skolen og hvordan skolekulturen virker inn på forberedelsen og bearbeidelsen av prøven.

#### 5.1.1 Hvor nyttig og relevant er den nasjonale prøven i regning?

Mine funn viser til at det er ulike syn på den nasjonale prøven i regning, og hvor nyttig lærere oppfatter den. Flere av informantene uttrykte at den nasjonale prøven i seg selv ikke ga nok informasjon om elevenes læringsprosess og prøveformen ikke oppleves som en autentisk prøvesituasjon. De pekte på at elevene i femte klasse ikke var vant til å jobbe i så lange økter og at prøven ikke samsvarte med pensum, noe som førte til en kunstig prøvesituasjon. To av mine informanter var synets ikke den nasjonale prøven i regning var mer nyttig enn andre kartleggingsverktøy, og ville ikke ha gjennomført den dersom de fikk velg. Den tredje informanten var positivt innstilt til den nasjonale prøven og følte han fikk mye ut av den.

Den nasjonale prøven opplevdes som et fremmedelement som ikke har fått godt fotfeste, og man manglet god praksis på å nyttiggjøre seg av den nasjonale prøven som et pedagogisk verktøy. Dette komme blant annet til syn ved at den bare blir brukt til fange opp feil og mangler, og at resultatfokuset er større en den praktisk-pedagogiske bruken. Alle informantene påpekte at fokuset på de grunnleggende ferdighetene på deres skole ikke samsvarer med læreplanen sitt fokus. Et interessant funn var at informantene sier den grunnleggende ferdigheten *regning* får lite fokus i forhold til den grunnleggende ferdigheten *lesing*. Dette kan tolkes som at arbeide med å implementere *den grunnleggende ferdigheten regning*, har vært vanskeligere enn å implementere *lesing som grunnleggende ferdighet* i alle skolefag. Informantene mener at de grunnleggende ferdighetene ikke

blir viet den plassen læreplanen forespeiler, kan dette tyde på at det tar forholdvis lang tid fra en læreplan trer i kraft, til den blir implementert i undervisningen. Det kan også være en indikasjon på at måten de grunnleggende ferdighetene ble innført og opplæringen som har vært gjort i forbindelse med innføringen, har vært mangelfull. Dette vil også få konsekvenser for resultatet på de nasjonale prøvene, da de nasjonale prøvene i regning måler elevenes *grunnleggende ferdigheter i regning*. En misoppfatning om at den nasjonale prøven i regning bare måler elevens kunnskap i matematikk, kan føre til at man oppfatter et gap mellom kompetansemålene i matematikk og det prøven måler.

### *5.1.2 Kvalitet*

Lærernes syn på kvalitet kan være påvirket av blant annet arbeidserfaring, formell kompetanse og skolekulturen. I min undersøkelse er det lærerne med lengst erfaring som er mest kritiske til den nasjonale prøven, og finner den lite nyttig. De to lærerne som fikk lite ut av den nasjonale prøven i regning hadde henholdsvis 9 og 14 års erfaring i skolen, mens læreren som var positiv hadde 2 års erfaring. Dette kan indikere at de lærerne med mest erfaring hadde innarbeidet rutiner for elevvurdering som gjorde at informasjonen fra den nasjonale prøven følt overflødig, men for lærer 2 ble den nasjonale prøven et nyttig verktøy, da han ikke hadde denne oversikten fra før av. Alle informantene viste til at den nasjonale prøven ikke ga det helhetlige bildet av elevens kompetanse i matematikk, noe rammeverket for nasjonale prøver også viser til (NOU 2002:10, kap. 1.2). Lærer 2 hadde et noe annet kvalitetssyn enn de to andre lærerne, da han sa at offentliggjøring var med på å holde fokus på hva som var det egentlig målet med at eleven gikk på skole, nemlig at de skulle lære. Han viser med dette til å ha større fokus på resultatkvaliteten (NOU 2002:10, kap. 1.2), enn det de andre lærerne har.

I nyere tid ble skoleporten endret slik at det ikke ble så lett å sammenligne og rangere skoler.

Læreren med minst erfaring begynte å arbeide som lærer etter at endringene ble gjort, slik at han ikke har det samme grunnlaget for å være kritisk til den nasjonale prøven som de to andre lærerne.

Hva som legges i kvalitetsbegrepet vil være avhengig av den gjeldende skolepolitikken. En tilnærming til kvalitet som et målbart resultat, er mer håndgripelig for politikerne, da de har måltall som viser til kvaliteten i skolen. Kvalitetsutvikling er formålet med vurderingen, men hvilket kvalitetssyn som legges til grunn vil være med på å legge føringer for hva som får størst fokus, altså hva som bli sett på som det viktigste med grunnopplæringen. Hvordan kvalitetsbegrepet blir brukt og definert vil være med på å farge hva som er undervisning av god kvalitet. Skolen har både et dannelsesoppdrag og et



utdanningsoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2018), men det er bare utdanningsoppdraget man kan måle kvaliteten på ved hjelp av målbare data. Derfor kan man stille spørsmåltegn til om et nasjonalt kvalitetssikringssystem, slik det blir brukt i dag, virkelig fremmer kvalitet, eller om det får motsatt virkning, ved at undervisningen dreier seg mot det prøvene måler. Man kan da stille seg spørsmålet om elevene jobber for seg selv eller politikerne?

Marsdal (2014, s.) viser til Oslo-skolen som et skrekkeeksempel, der det ifølge han på mange plasser har oppstått en skolekultur der resultatet på de nasjonale prøvene impliserer kvaliteten på skolen. Slik de nasjonale prøvene har vært omtalt i media, i form av rangeringer og sammenligninger, kan man spørre seg om media har skapt et feil bilde av hva som er prøvens formål.

Forskningen viser til ulike holdninger angående offentliggjøring. Den nyeste forskningen (Gunnulfsen, 2018) har funnet ut at lærere og rektorer i liten grad bryr seg om offentliggjøringen, mens de forskningen fra 2009 (Allerup m.fl, 2009) og NIFU-rapporten fra 2013 (*NIFU 2013:4*) viser til at lærere og rektorer i er skeptiske i forhold til offentliggjøringen. Det har i senere tid blitt gjort endringer på skoleporten, slik at det ikke er like lett å rangere skoler. Dette kan være noe av forklaringen på det ulike synet. Også hos mine informanter er synet delt, med lærer 1 som er veldig imot offentliggjøringen og alt det kan medføre, både for lærere og elever, da særlig med tanke på rangering og psykisk press, men de to andre lærerne er for offentliggjøringen.

### *5.1.3 Skolekultur*

Allerup.m.fl (2009) viser til at skolekulturen er avgjørende hvordan skolen bruker resultatet, og desto lengre vekk man er fra den daglige undervisningen, desto mer positivt vurderte man NKVS (Allerup m.fl, 2009,s. 279). En av mine informanter nyttiggjorde seg av resultatene og brukte de aktivt i den videre tilretteleggelsen av undervisningen. På den skolen var det hvert år en plenumsdiskusjon på hvorvidt de skulle legge om undervisningen etter de nasjonale prøvene. Alle informantene sier at skolelederne ønsker at de skal gjøre det godt på de nasjonale prøvene, og at ledelsen ser de nasjonale prøvene som mer nyttig enn lærerne. Lærer 1 påpeker at det er politikk inne i bilde for skolelederne, ikke bare elevenes beste.

Lærer 3 nevner at det i hans kommune er et kommunalt møte der gjennomgår resultatet fra den nasjonale prøven i regning. Veiledningen til den nasjonale prøven viser hvordan resultatet kan brukes på kommune og skolenivå. Dette er den eneste av mine informanter som viser til at det er en

kommunal gjennomgang. Gunnulfsen (2018, s. peker på at det er varierende i hvor stor grad skoleledere greier å nyttiggjøre seg av de nasjonale prøvene.

## **5.2 Forarbeid**

Hvor mye forberedelser lærerne gjorde forbindelse med den nasjonale prøven i regning var noe varierende, men av mine intervjuer framkom det at «teaching to the test» fenomenet (*Utdanningsforbundet, 2017, s. 27*) ikke er treffende for de forberedelsene lærerne i min undersøkelse gjorde. Lærer 1 er den av informantene som gjorde mest forberedelser i forkant. Han opplevde det som et dilemma, da han var mot nasjonale prøver, men samtidig gjorde en del forarbeid slik at elevene skulle ha en sjanse til å lykkes på prøven. Fordi prøveformen ikke samsvarte med de oppgavene og den måten de jobbet på til vanlig, ble han nødt til å gjør en del forberedelser slik at elevene hadde bedre forutsetninger for å lykkes, til tross for at han følte det var feil prioritering av tid. Det kom frem at fokuset hadde blitt mindre for hvert år fra skoleledelsen sin side, og ingen av informantene følte at skoleledelsen de siste årene hadde lagt føringer for forarbeidet til den nasjonale prøven i regning.

## 5.3 Etterarbeid

Etterarbeidet i forbindelse med den nasjonale prøven i regning var varierende blant mine informanter. Lærer 1, som hadde gjort en god del forarbeid, brukte ikke informasjonen som kom ut av prøven i det heletatt, da han hadde denne informasjonen fra før. Lære 3 fikk ikke mer ut av denne prøven enn andre kartleggingsverktøy, slik som halvårsprøver og andre prøver som ble gitt i løpet av året. Lærer 2 fikk en så stor vekker på grunn av resultatet på den nasjonale prøven at han la bort læreverket i matematikk og la opp til alternativ undervisning. Lærer 2 pekte også på manglende samsvar mellom læreverket i matematikk og den nasjonale prøven i regning. V Å basere matematikkundervisningen på ett læreverket ikke gir eleven god nok kompetanse i forhold til hva den nasjonale prøven måler. Han mente det var naturlig å trekke slutninger i retning av at de den nasjonale prøven måler, er det som er det som bør være hovedfokuset i matematikk.

Han mente den nasjonale prøven var forut sin tid i den forstand at mer komplekse problemløsningsoppgaver som dominerte i den nasjonale prøven, svarte til dybdelæring, noe han følte at LK06 ikke gjorde. Han hadde derfor forhåpninger til den nye læreplanen trer i kraft i 2020 som har større fokus på dybdelæring.

Hvordan man nyttiggjør seg av de nasjonale prøvene vil være knyttet til det kvalitetsutvalget kaller *strukturkvalitet* (NOU 2002:10 kap.1.2). Rammeforutsetninger som lærertetthet, formell kompetanse og økonomi vil være avgjørende for hvordan man kan bruke informasjonen man får av de nasjonale til det videre kvalitetsarbeidet. Lærer 3 peker hvordan utvikling av *prosesskvalitet* (NOU 2002:10 kap.1.2) er viktig dersom man skal kunne nyttiggjøre seg av den nasjonale prøve i regning på en bedre måte enn i dag. De ansatte må arbeide sammen i team, uavhengige av fag, og lærernes kompetanse knyttet til de grunnleggende ferdighetene må styrkes dersom man skal kunne arbeide med de grunnleggende ferdigheten slik som LK06 forespeiler.

## 6.0 Avslutning og konklusjon

I denne undersøkelsen ved kvalitativ metode i form av å intervju tre lærer sett på hvilke erfaringer de har med den nasjonale prøven i regning og hvilket for- og etterarbeid de legger ned i forbindelse med prøven.

Undersøkelsen viste at det var ulike faktorer som påvirket for- og etterarbeidet av de nasjonale prøvene. Erfaring, kompetanse og skolekulturen er noen av faktorene. To av tre lærere ville ikke

gjennomført den nasjonale prøven i regning dersom de fikk velge. Erfaringen alle tre hadde gjort seg, var at de følte det var lite samsvar mellom den nasjonale prøven i regning og kompetansemålene i læreplanen. Alle ga uttrykk for at de grunnleggende ferdighetene fikk lite fokus, og at de fleste av deres kolleger ikke hadde greid å implementere de grunnleggende ferdighetene i undervisningspraksisen sin. Resultatfokuset overskygget den pedagogiske-didaktiske bruken av prøven og informasjonen fra prøven ble i stor grad brukt til å hjelpe de svakeste som får ekstra undervisningsstøtte, og ikke for å fremme tilpasset opplæring for alle elever.

Det er altså delte syn på nytten av nasjonale prøver, og hvilke utviklingsmuligheter den gir. 15 år etter at nasjonale prøver ble innført, synes det som de ikke har fått ordentlig fotfeste i skolen, men oppleves mer som et «fremmedelement» for å gi statistikk til myndighetene, enn som et pedagogisk verktøy.

## 7.0 Litteraturliste

- Allerup, P., Kovac v., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). *Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen*. FoU Rapport 8 /2009. Kristiansand: Agderforskning.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Enggen, A.B. (2009). *Vurdering, evaluering og læreplaner som kunnskapsområde*. I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Engelsen, B.U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner-hva, hvordan, hvorfor?* (7.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marsdal, M. (2011). *Kunnskapsbløffen*. Forlaget Manifest
- NIFU rapport: 2013:4 *Evaluering av nasjonale prøver som system*. Hentet fra: <https://www.nifu.no/publications/1025043/>
- NOU 2002:10 (2002) «Førsteklasses fra førsteklasse», delinnstilling fra Kvalitetsutvalget (Søgnenutvalget)
- OECD 2011. *OECD review of Evaluation and Assessment in Education. Norway*
- Utdanningsdirektoratet (2018, 22.Oktober) *Læreplanverket. Overordnet del*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2017, 21.februar). *Rammeverket for nasjonale prøver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>
- Utdanningsforbundet (2011). *Systemvurdering av norsk utdanning-hvordan kan vurdering forberede grunnsopplæringen?* Temanotat 9/2011. Hentet 04.02.2018 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var->

[politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2011/systemvurdering-av-norsk-utdanning--hvordan-kan-vurdering-forbedre-grunnopplaringen/](https://www.undervisningsvesen.no/utdanningssystemet/utredninger/2011/systemvurdering-av-norsk-utdanning--hvordan-kan-vurdering-forbedre-grunnopplaringen/)

Utdanningsforbundet (2002): *Om begrepet kvalitet i utdanning*. Utredning 6/2002. Hentet 22.04.2019 fra <https://www.undervisningsvesen.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/utredning-2002-62.pdf>



## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: informasjonsbrev til informanter

#### Informasjonsbrev til informanter

##### Bakgrunn og formål

Mitt navn er Kine Anita Trønnes. Jeg går fjerde året ved grunnskolelærer ved høyskolen på Vestlandet, nett og samlingsbasert. I løpet av våren skal jeg skrive en bacheloroppgave. Temaet jeg har valgt er nasjonale prøver som pedagogisk verktøy og problemstillingen min er: «*Hvilke tanker og erfaringer har tre lærere med nasjonale prøver i regning og hvordan arbeider de med prøvene i før- og etterkant?*»

Jeg søker informanter som har gjennomført den nasjonale prøven i regning som blir gitt på 5.trinn, minst en gang. Dersom du har gjennomført denne nasjonale prøven i regning, vil jeg spørre om å få intervju deg om dette temaet.

##### Hva det innebærer å delta i min studie

Deltagelsen i intervjuet innebærer at du deltar i et intervju med meg. Spørsmålene vil omhandle dine tanker og erfaringer rundt den nasjonale prøven i regning gitt på 5.trinn, og hvordan du arbeider med denne prøven i før -og etterkant. Intervjuet vil ta om lag 30 minutter.

All informasjon som blir delt med meg er konfidensielt, og informantene vil bli anonymisert. På bakgrunn av den nye personvernloven som tredder i kraft den 20.07.2018, som gjør alle forskningsprosjekt der man skal ta lydopptak meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata, kommer jeg ikke til å ta lydopptak av intervjuet. NSD har for tiden lang behandlingstid, og på bakgrunn av tidsrammen jeg jobber innenfor velger jeg heller å ta notater underveis i intervjuet. Alle data vil bli makulert når jeg er ferdig med bacheloroppgaven.

Før Intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta. Deltagelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg. Da vil informasjonen du har gitt bli makulert. Dersom du har noen spørsmål, trenger flere opplysninger eller ønsker å delta kan du kontakte med på følgende:

Kine Anita Trønnes

E-post: [kineanita.t@hotmail.com](mailto:kineanita.t@hotmail.com)

Telefon: 90031189

##### Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen om prosjektet og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet. Jeg er også kjent med at jeg når som helst kan trekke meg som informant underveis.

\_\_\_\_\_ sted og dato

\_\_\_\_\_ signatur



## 8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

- **Persondata**
  - Hvor lenge har du jobbet i skolen?
  - Hvor mange studiepoeng har du i matematikk?
  - Hvor mange ganger har du gjennomført den nasjonale prøven i regning på 5.trinn?
- **Hva er dine erfaringer med nasjonale prøver i regning?**
- **Hvordan forbereder du deg til den nasjonale prøven i regning?**
  - Hvordan forbereder du elevene på den nasjonale prøven i regning?
  - Hvilke timer blir brukt til forberedelse av den nasjonale prøven i regning? Bare mattetimer, eller også andre timer, som involverer andre skolefag?
  - Hvordan arbeides det med grunnleggende ferdigheter i regning i andre fag?
- **På hvilken måte bruker du resultatene fra den nasjonale prøven i regning?**
  - Har dere fått avsatt tid til etterarbeid av NP? I gruppe, selvstendig, eller i plenum?
  - Får resultatet konsekvenser for undervisningen (på hvilken måte?)
  - Hvordan analyserer dere prøvene?
  - Er lærere i andre fag enn matematikk delaktige i analysen av nasjonale prøver?
- **Har du tanker om den pedagogiske nytteverdien av nasjonale prøver?**
  - Hva vil du si er det mest positive med nasjonale prøver?
  - Er det noen elever man lettere kan hjelpe videre enn andre ved å analysere resultatene av den nasjonale prøven i regning?
  - Dersom det hadde vært avsatt mer tid til analyse og etterarbeid av nasjonale prøver, kunne du ha brukt resultatene på en annen måte?
  - Dersom du kunne velge, ville du gjennomført NP eller ville du brukt tiden annerledes? På hva?
- **Hvordan vil du beskrive nasjonale prøvers posisjon på din skole?**
  - Hvor opptatt mener du dine kollegaer er av nasjonale prøver?
  - Hva er ledelsens rolle i gjennomføring av nasjonale prøver?
  - Hvordan opplever du at skoleledelsen stiller seg til nasjonale prøver?
    - Har ledelsen ønsket om at dere skal trene på bestemte ferdigheter med elevene, i forkant av den nasjonale prøven i regning?
  - Flere kommuner og skoler har satt seg mål om å nå en viss skår på nasjonale prøver. Kjenner du til om din kommune eller arbeidsplass har et eller flere slik mål?
  - Er det på din arbeidsplass samsvar mellom lærerens holdning til de nasjonale prøvene og skoleledelsen sin holdning?
  - Har dere på din arbeidsplass felles gjennomgang av hvordan man skal bruke resultatene fra den nasjonale prøver i regning i det praktisk-pedagogiske arbeidet?

- **Har du noen tanker om at prøveresultatet fra NP blir offentliggjort?**

-Tror du offentliggjøringen av resultatet på Nasjonale prøver i regning har noe å si for gjennomføringen av prøvene?

- **Har flere tanker rundt NP i regning som vi ikke har fått snakket om enda?**