

Nasjonale prøver som kvalitativt styringsverktøy for alle elever
Et systembidrag til kvalitet i opplæringen

Einar Landmark



Masteroppgave i utdanningsledelse
institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2018

Nasjonale prøver som kvalitativt styringsverktøy for alle elever

Et systembidrag til kvalitet i opplæringen

© Forfatter

År: 2018

Tittel: Nasjonale prøver som kvalitativt styringsverktøy for alle elever

– et systembidrag til kvalitet i opplæringen

Forfatter: Einar Landmark

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven handler om nasjonale prøver i lesing og hvordan skoleledere og lærere oppfatter at prøvene påvirker kvaliteten på opplæringen. Jeg har definert forutsetningen for denne kvaliteten til formålet til opplæringen, slik som blant annet er beskrevet i formålsparagrafen til Opplæringsloven (§ 1-1), i forskrifter og andre sentrale styringsdokumenter. Imidlertid har Nasjonale prøver også sine formål, som beskriver hva som er intensjonen til prøvene og hvordan de kan benyttes på elev- og systemnivå (Udir, 2018).

Flere skoler, kommuner og fylker i Norge har fått kritikk på at de har et ensrettet perspektiv på nasjonale prøver (Bl.a. Nohre-Walden, 2015; Haugen og Hestbek, 2015; Marsdal, 2011). Kritikken går blant annet på at prøvene i større grad blir brukt til å evaluere skoler, enn til å være en del av en undervisvurdering for elevene for å sette inn nyttige tiltak. Denne oppgaven har hatt som mål å innhente både lærer- og lederstemmer i hvordan de oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver. Intervju med fire lærere og to rektorer er utgangspunktet for oppgaven. Det er derfor viktig å ha med seg at siden utvalget er lite og fra to store fylker i Norge, er oppgaven ment som et systembidrag til kvalitet i opplæringen. Med systembidrag menes et innspill til hva som kan bedre kvaliteten på opplæringen for alle elever. Svarene kunne vært annerledes hvis andre lærere og ledere hadde blitt spurt.

Likevel er det viktig at man har en felles forståelse av intensjonen og praksis med nasjonale prøver i Norge. Som denne oppgaven viser har informantene ulikt syn og praksis på hvordan man oppfatter formålet til nasjonale prøver, hvordan man praktiserer muligheten for fritak og øving, og hva man benytter prøvene til i etterkant. Selv om dette kun er seks stemmer viser det at denne forskjelligheten kan få konsekvenser for enkelte elever og skoler. Og siden det oppleves ulikt for disse lærerne og lederne, kan det være rimelig å anta at det også kan oppleves ulikt på andre skoler, blant andre lærere og ledere, og dermed få konsekvenser for deres skoler og elever. Dette er begrunnet i hva denne oppgaven konkluderer med; at nasjonale prøver har mange muligheter for tolkninger og misoppfatninger, både i forståelsen og bruk, noe som fører til at prøvene i mindre grad benyttes etter det som er definert i det kvalitative formålet til prøvene. Hvis denne ulikheten i forståelsen er noe mange lærere og ledere deler over hele landet, kan det få konsekvenser for mange elever i forhold til hvordan de opplever kvalitet i opplæringen. Dette viser at det er behov for mer forskning på området.

Forord

Denne oppgaven ble jeg inspirert til å skrive da jeg vendte tilbake til skoleverket etter seks år som rådgiver ved Bredtvet kompetansesenter, et senter for språk-, lese- og skrivevansker (nå Statped). Ved Bredtvet kompetansesenter var blant annet fokus å avdekke elever med lese- og skrivevansker tidlig, og gjerne gjennom kartlegging. Tilbake i skolen ble jeg derfor positivt overrasket over det sterke fokuset det hadde blitt på kartlegging og prøver. Fordelen med denne testingen var at det var blitt lettere for elever med lesevansker å bli oppdaget og få den støtten de trengte. Ulempen kan være at et testsystem har feil eller mangler, eller at et prøvesystem ikke fungerer etter hensikten.

Etter min mening kan dette dreie som om at ledere har fått et slags ledelsessystem som de opplever fungerer i praksis. I noen områder er resultater i fokus, men hvis man blir overfokuset på resultater kan man unnlate å ta med hele bildet, at skolens samfunnsoppdrag handler om å gi alle elever utfordringer ut fra deres forutsetninger. Hvis man i øver i forkant til prøver for å oppnå best mulig resultat og/eller fritar elever fordi de vil trekke ned resultatet, kan man risikere at elever med behov ikke får den støtten de trenger. Samtidig kan det også være at systemet ivaretar nettopp disse elevene og at lærerne og ledernes kjennskap til hensiktsmessig tilrettelegging er bedre enn før, slik at man vet hvordan man kan sette inn tiltak selv om de ikke har prøven.

For meg er dette forordet viktig å ta med i oppgaven. Det viser at jeg har en førforståelse ut fra det å være lærer, rådgiver og skoleleder. Det er vanskelig å være nøytral, selv om man ønsker å være det.

Oslo, 22. oktober 2018

Einar Landmark

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
	1.1 Tema og problemstilling	2
	1.1.1 Relevant forskning på temaet.....	2
	1.2 Bakgrunn.....	5
	1.2.1 Nasjonale prøver	6
	1.2.2 Fritak fra nasjonale prøver	7
	1.3 Deskriptive data fra Skoleporten	10
2	Teori.....	11
	2.1 Perspektiver på styringsformer.....	11
	2.2 New Public Management	13
	2.3 Accountability	13
	2.4 Kvalitet	15
	2.4.1 Kvalitetssystem.....	15
	2.4.2 Kvalitetsvurderingssystem	18
	2.5 Oppsummering av teori - Motsetningsmatrisen	19
3	Metode.....	21
	3.1 Beskrivelse og begrunnelse av fremgangsmåte	21
	3.1.1 To store fylker i Norge	22
	3.1.2 NSD Norsk senter for forskningsdata	23
	3.1.3 Informanter/respondenter	23
	3.1.4 Intervju og pilotering	24
	3.1.5 Transkribering og meningskategorisering	25

3.2 Forskningsdesign: Kvalitativt forskningsdesign	26
3.2.1 Maxwells metode	27
3.3 Reliabilitet og validitet	29
3.3.1 Reliabilitet	30
3.3.2 Validitet	30
3.3.3 Etske vurderinger	31
4. Presentasjon av funn.....	33
4.1 Funn tilhørende forskningsspørsmål 1: Kjennskap til formålet	33
4.2 Funn tilhørende forskningsspørsmål 2: Om fritak og øving	35
4.2.1 Informantenes holdninger til fritak	35
4.2.2 Informantenes holdninger til øving	37
4.3 Funn tilhørende forskningsspørsmål 3: Oppfattelse av arbeidet med resultatene ..	39
5. Diskusjon	42
5.1 Drøfting knyttet til forskningsspørsmål 1: Kjennskap til formålet	42
5.2 Drøfting knyttet til forskningsspørsmål 2: Om fritak og øving	46
5.2.1 Om fritak	46
5.2.2 Om øving	49
5.3 Drøfting knyttet til forskningsspørsmål 3:	51
5.4 Sammendrag av diskusjonen.....	54
6. Avslutning	55
Litteraturliste	59

Vedlegg 1. Intervjuguide.....	63
-------------------------------	----

Figur og tabelliste:

Figur 1: Kvalitetssystem (Roald, 2012)	15
--	----

Figur 2: Motsetningsmatrisen (Engeström, 2007. I Jensen og Aas, 2011)	20
---	----

Figur 3: An Interactiv Model og Research Design (Maxwell, 2013)	27
---	----

Figur 4: Motsetningsmatrisen (Engeström, 2007. I Jensen og Aas, 2011)	54
---	----

Tabell 1: Oversikt andel fritak fordelt på fylker (Skoleporten, 2018)	10
---	----

1 Innledning

Noen fylker presterer bedre på nasjonale prøver enn andre fylker i Norge (Skoleporten, 2018). Samtidig høster høyt presterende fylker kritikk i media fra fagpersoner, foresatte og politikere. Kritikken er blant annet rettet mot at gode resultater kan være basert på øving på prøvene og for høy fritaksprosent (Bl.a. Nohre-Walden, 2015; Haugen og Hestbek, 2015; Marsdal, 2011). Oslo er et av flere fylker som har vært gjenstand for denne kritikken, men hvor kritikerne også har møtt motbør. Blant annet mente 140 av 152 rektorer i Oslos grunnskole at Osloskolens gode resultatutvikling er basert på et system som er veldrevet og ikke et system styrt kun av resultater og måling (Brandseter m. fl. 2015).

Det kan derfor være slik at fylker med høy grad av mobilitet og innvandring, oppnår bedre resultater enn andre landsdeler, nettopp fordi disse fylkene gjør mye riktig i sitt arbeid. Knut Roald (2012) hevder at årsaken til at reformarbeid lykkes på noen skoler er blant annet fordi ledere klarer å gi god informasjon og har kunnskap, skiller mellom kvalitetssystem og kvalitetsarbeid, og ser forskjellen mellom forvaltningslogikk og kvalitetslogikk (Roald, 2012).

”Kvalitetsutvalget”, også kalt Søgneutvalget, ble opprettet av Stortinget i 2001, blant annet fordi Norge hadde gjort det svakere enn forventet på PISA-undersøkelsen året før. I sin rapport fremmet Kvalitetsutvalget en rekke forslag til forbedringer av den norske skole, deriblant opprettelsen av et statlig målesystem og innføringen av Nasjonale prøver, som ble gjennomført for første gang i 2004.

På bakgrunn av antakelsene om ulike praksiser med bruk av nasjonale prøver, har denne oppgaven som formål å belyse forskjeller og likheter i hvordan ledere og lærere oppfatter formålet til Nasjonale prøver, holdninger knyttet til fritak og øving, og oppfattelsen av hvordan de arbeider med prøvene i etterkant. For å tilnærme meg målet med oppgaven har jeg intervjuet fire lærere og to rektorer ved to ungdomsskoler i to store fylker i Norge.

1.1 Tema og problemstilling

Denne oppgaven undersøker hvordan skoleledere og lærere ved to ungdomsskoler i to fylker oppfatter at de ivaretar fellesskolens ambisjoner om en likeverdig utdanning for alle elever i lys av perspektiver for kvalitet i opplæringen og praksis med nasjonale prøver. Tema for oppgaven er derfor avgrenset til nasjonale prøver i lesing som en del av et kvalitetssystem og formålet er å belyse hvordan prøvene kan knyttes til kvalitet i opplæringen. I lys av denne tematikken har jeg benyttet følgende problemstilling som utgangspunkt: Hvordan oppfatter skoleledere og lærere sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing som verktøy for kvalitet i opplæringen for alle elever?

Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

1. Hvordan er ledernes og lærernes kjennskap til formålet med nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn?
2. Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver?
3. Hvordan oppfatter skolelederne og lærerne sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av det kvalitative formålet om økt læring for den enkelte elev?

1.1.1 Relevant forskning på feltet

Siden nasjonale prøver ble introdusert første gang i 2004, har prøvene som del av et kvalitetsvurderingssystem fått stor oppmerksomhet i media, og etter hvert også i forskningsfeltet. Nasjonale prøver har dessuten vært et sentralt tema blant skoleledere i skolelederutdanningen. Det finnes derfor stadig flere masteroppgaver på området, eksempelvis Aanesland (2013), Eriksen (2011) og Isaksen og Solli (2014). Etter hvert har også nasjonale prøver som tema ført til forskning blant forskergrupper, institutter, doktorgrader og offentlige rapporter i Norge, dvs. forskning av god kvalitet som er relevant for denne oppgaven.

Noen forskere påpeker at nasjonale prøver er i ferd med å endre den norske skolen i stor grad. Blant annet er Mausethagen m.fl. (2018) opptatt av at de nasjonale prøvene har blitt et mål i seg selv og at man kan få en overdreven forventning til hva resultatene kan brukes til. I følge Mausethagen m.fl. (2018) har det utviklet seg helt egne møtearenaer, såkalte resultatmøter, hvor nasjonale prøver diskuteres. Tiltakene som settes inn, som lesekurs og mer testing, er kortsiktige og hvis de kun blir basert på resultatene fra nasjonale prøver er Mausethagen m.fl. (2018) bekymret over at prøvene i for stor grad blir styrende for norsk skole.

Gunnulfsen (2018) konkluderer i sin doktorgradsavhandling at lærere ikke nødvendigvis bruker resultatene fra nasjonale prøver slikt de er tenkt, noe som handler om at nasjonale prøver etter hvert har blitt en så innarbeidet instrumental øvelse, nærmest en rutine, som ikke gir utslag i undervisningen resten av året. Ingen av skolene hun undersøkte uttrykte at de var negative til nasjonale prøver, og de var heller ikke særlig opptatt av medias publisering av resultatene. Den enkelte elevs læring var i mindre fokus, resultatene ble diskutert mer på gruppe- og skolenivå. En viktig del for ledelse er at hun kommer fram til at rektor har stor betydning i hvordan prøvene brukes og at det var en klar positiv sammenheng mellom lærernes opplevelse av rektors rolle som pådriver og lærernes egen bruk og holdninger (Gunnulfsen, 2018). For lærernes del kom hun fram til at jo mer lærerne visste om hvordan de kunne bruke resultatene, jo mer positive var de til å bruke dem (Ibid).

Siden denne oppgaven har tittelen: Nasjonale prøver som kvalitativt styringsverktøy for alle elever, er det også relevant å trekke fram NIFU-rapporten: *Evaluering av nasjonale prøver som system* (Seland m.fl.2013). Rapporten kom fram til noen hovedfunn som er relevant for denne oppgaven, blant annet at det kan synes som om skoleledere i større grad vurderer prøvene som et verktøy for å kartlegge elevene enn som et verktøy for å vurdere kvaliteten på skolens arbeid. Det kan også se ut som om skolelederne har fått et eierskap til prøvene og bruker resultatene i større utstrekning og med større effekt enn skoleeiere, men de er også kritiske til offentliggjøring av resultater og rangering av skoler i media. Når det gjelder fritak, oppfattes reglene som klare og entydige, men praktiseringen av fritaksreglene kan oppleves som problematisk. Grunnen til det er at fritak har en sammenheng med om eleven har vedtak om spesialundervisning eller særskilt norskopplæring. Ulik praksis i forhold til hvem som får enkeltvedtak kan derfor påvirke hvordan fritaksreglene praktiseres (Seland m.fl. 2013).

Verd å nevne, i forbindelse med at NIFU-rapporten (Seland m.fl. 2013) peker på at praktiseringen av fritaksreglene kan oppleves som problematiske, er derfor Barneombudets

egen rapport fra 2017; *Uten mål og mening*, som omhandler spesialundervisning i Norge (Barneombudet, 2017). Rapporten viser dessverre at forskjelligheten innad i kommunene er stor i forhold til hvem som mottar spesialundervisning og Barneombudet går så langt i beskrivelsen av dagens spesialundervisning ved å hevde at den ikke sikrer elevenes rett til et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud og deres rett til ikke-diskriminering. Barneombudet påpeker også den ulike praksisen som råder mellom skoler, kommuner og fylker. Blant annet kan skoler fravike sakkyndige vurderinger uten å begrunne det faglig (Ibid).

Spesialundervisning og fritaksregler vil med andre ord ha betydning for hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing som verktøy for kvalitet i opplæringen for alle elever.

Siden fritakspraktiseringen er såpass komplisert og lite enhetlig over hele landet, kan en analyse som ble gjort i samarbeid med Verdens Gang (VG) av Christian Beck (2013) fra Universitetet i Oslo, også bli sett i denne sammenheng. Den konkluderer med at enkelte skoler fritar elever i større grad enn andre for «å blåse opp resultatene». Selve utvalget er skoler i samme område, hvor noen skoler fritar i stor grad, og oppnår gode resultater, mens andre skoler fritar i liten grad og oppnår mer stabile og i mindre grad gode resultater (Beck, 2013). Skoler som fritar en større andel svake elever fra nasjonale prøver, kan vise til bedre snittresultater enn de som fritar få elever, dessuten hevder han å kunne påvise at det er en sammenheng mellom skolens gjennomsnittresultat og graden av fritak på skoler med mange minoritets elever (Beck, 2013). Denne studien viser at det eksisterer et behov for å forske på hvilke holdninger rektorer og skoleledere har i tilknytning til nasjonale prøver som en del av et verktøy for kvalitetsarbeid for den enkelte elevs læring og utvikling.

Det er viktig å påpeke at dette kun er en del av den forskningen som finnes på området, men som er relevant for oppgavens tema. Internasjonalt er forskningen omfattende på felt om skoleforskning og «Large Scale Testing», særlig siden OECD med sine PISA-undersøkelser har fått så stor plass også internasjonalt. Elstad og Sivesind (2010) sin bok: PISA – sannheten om skolen? går nærmere inn på dette feltet, men siden denne oppgaven er rettet mot nasjonale prøver sin påvirkning av kvaliteten på opplæringen i Norge, er forskningen i dette kapitlet også avgrenset til norske studier.

1.2 Bakgrunn

I formålet til Opplæringsloven står det blant annet:

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

(Opp.l. § 1.1)

Mens det i innledningen til prinsipper for opplæringa, som er en utdyping av formålet, er beskrevet at:

Opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevane og utvikle kunnskapane og ferdigheitene deira. Fellesskolen skal ha ambisjomnar på vegner av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot.

Samtidig skal skolen og lærebedrifta ta omsyn til at elevane har ulike føresetnader og ulik progresjon, slik at alle kan oppleve gleda ved å meistre og å nå måla sine. Lærarar og instruktørar skal saman med skoleleiinga og leiinga for lærebedrifta fremme eit godt læringsmiljø for alle.

(Udir, 2018)

De ulike hensyn en som skoleleder skal ta er dermed mange. Man skal fremme allsidig utvikling og utvikle kunnskaper hos elevene. Men man skal også ha ambisjoner på vegne av elevene og gi de utfordringer, samtidig som man skal ta hensyn til ulike forutsetninger hos elevene og hvor de er i utviklingen. I tilknytning til spørsmålene i denne oppgaven vil det ha betydning for hvordan lærere og ledere oppfatter at de både har ambisjoner og tar hensyn på elevenes vegne i sitt arbeid med nasjonale prøver. Videre står det i Læringsplakaten:

Skolen og lærebedrifta skal:

- *gi alle elevar og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre*

(Udir, 2018)

Fellesskolen har ambisjoner om at alle elever skal ivaretas. Denne oppgaven fokuserer på om deler av prøvesystemet, som nasjonale prøver i lesing, innebærer kvalitet for alle elever.

Utdanningsdirektoratet prøvesystem består av skriftlig og muntlig eksamener, nasjonale prøver, kartleggingsprøver, læringsstøttende prøver og karakterstøttende prøver. Eksamener er sluttvurderinger i fagene og i det tiårige løp skal elevene på 10. trinn opp i en skriftlig og en muntlig eksamen. Karakterstøttende og læringsstøttende prøver er frivillige og en del av undervisvurderingen i fagene. Prøvene kan også gjennomføres flere ganger av elevene. Når det gjelder spørsmålene i denne oppgaven, som handler om hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing i forbindelse med kvalitet i opplæringen for alle elever, så har prøvesystemene betydning for kvaliteten i opplæringen.

1.2.1 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver gjennomføres i lesing, regning og engelsk på 5. og 8. trinn, og i lesing og regning for 9. trinn. Prøvene er de samme i lesing og regning for 8. og 9. trinn, slik at det er mulig å sammenligne resultatene for de to trinnene det samme året og for å se om elevene har utviklet seg fra 8. trinn til 9. trinn. De gjennomføres på høsten slik at resultatene skal kunne brukes av den enkelte lærer i arbeidet med elevenes ferdigheter gjennom skoleåret. Nasjonale prøver er obligatoriske og hovedregelen er at alle elever skal delta, men elever med rett til spesialundervisning eller særskilt norskopplæring kan få fritak dersom prøveresultatene ikke vil ha mye å si for deres videre opplæring (Udir, 2018). Enkelte elever kan ha behov for spesiell tilrettelegging ved gjennomføringen, noe som skolen skal legge til rette for (Udir, 2018).

Formålet til nasjonale prøver er formulert som:

Føremålet med nasjonale prøver er å gi skolane kunnskap om elevane sine grunnleggjande ferdigheiter i lesing, rekning og engelsk. Informasjonen frå prøvene skal danne grunnlag for underevgsvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet.

(Udir, 2018)

Som beskrevet skal altså nasjonale prøver brukes av lærerne for å følge opp elevene sine i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring, mens kommuner og skoler skal

bruke resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling (Udir, 2018). Det er også spesifisert at resultatene gir et avgrenset bilde av den kompetansen eleven har og resultatene må derfor ses i sammenheng med annen relevant informasjon om skolen, kommunen og elevene. Roe et al (2018) vektlegger at de to typene obligatoriske og sentralt gitte leseprøvene, kartleggingsprøver og nasjonale prøver, har forskjellige siktemål. Kartleggingsprøvene på 1. til 3. trinn i grunnskolen er for å fange opp elever med lesevansker, mens nasjonale prøver er for å gi mer nyansert informasjon om elevenes leseferdigheter. Nasjonale prøver kan også brukes på skole- og kommunenivå for å danne et grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen (Roe et al, 2018).

1.2.2 Fritak fra nasjonale prøver

I utgangspunktet er prøvene obligatoriske for alle elever, men i veiledningen til nasjonale prøver er det derimot to «grupper» elever som ikke trenger å gjennomføre nasjonale prøver. Det er de med rett til spesialundervisning og/eller de med rett til særskilt norskopplæring (Udir, 2018).

§ 5.1 Elever med spesialundervisning

Elever med rett spesialundervisning er i følge Opplæringslova § 5.1: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.»

Mange elever kan dermed i hele eller deler av sin skolegang komme inn under denne paragrafen. Formålet med lova er at elever skal få ekstra støtte i perioder, slik at de kan få større mulighet til å vende tilbake til det ordinære utdanningstilbudet. Spesialundervisningen har derimot fått mye kritikk for at man ikke klarer å dekke inn det gapet som stadig blir større mellom elever som ikke får spesialundervisning og de som får det (St. m. 16. 2006 - 2007). Forskjellen mellom elever i utvikling har også store konsekvenser og forskere har påpekt at det faktisk er normalt med to års variasjon opp og ned i en klasse når det gjelder modenhet knyttet til språk (Lian og Ottem, 2007). For lesingen sin del vil det si at man i en 3. klasse kan

ha elever som har kommet opp på et automatisk ordavkodings nivå til elever som ikke kjenner alle bokstavenes lyder og dermed vil få vansker med å trekke lydene sammen til meningsfulle ord. Mennesket utvikler seg ikke likt, og siden det er normalt å utvikle seg ulikt, vil det si at mye av forskjellene i elevenes ferdigheter og kunnskap må regnes inn i tilpasset opplæring (OP § 1.2).

Bachmann m. fl. (I Elstad og Sivesind, 2010) påpeker at den norske skole er smalt konstruert. Med det mener de at den er kun for et visst antall elever innen det som kan kalles «normalområdet», dvs. de som klarer seg godt i skolen. Et kjennetegn på dette er økningen av spesialundervisning i grunnskolen, hvor nær 15 % av alle lærertimer i grunnskolen i 2008 er definert som spesialundervisning. Siden over 70 % av denne spesialundervisningen foregår i grupper på fem eller færre og siden nær 70 % av enkeltvedtakene er fattet for gutter, hevdes det at den ordinære undervisningen i skolen ikke kan kalles av en slik kvalitet at den kan ivareta alle elevers behov (Bachmann m.fl. I Elstad og Sivesind 2010. S. 304). Det at den ordinære undervisningen ikke kan sies å ivareta alle elevers behov, vil dermed også få betydning for hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver, i lys av det kvalitative formålet om økt læring for alle elever generelt, og den enkelte elev spesielt.

§ 2.8 Rett til særskilt norskopplæring

Den andre «gruppen» elever som kan få fritak er de som faller inn under opplæringslovens § 2.8, rett til særskilt norskopplæring. «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.»

I en tid med høy grad av innvandring, vil enkelte skoler ha en høyere andel elever med annet morsmål enn norsk og samisk enn andre skoler. I enkelte byer i Norge er det også i områder med svakere skolefaglige resultater og lavere inntekt tendenser til at mange med minoritetsspråklig bakgrunn er bosatt. Det er mange grunner til det, men boligpriser er en viktig faktor. Skoler som har høyt snitt, drar boligpriser opp, og man kan få en spiral som kan få utvikle seg negativt over tid i forhold til de skolene som har svakere resultater. Bachmann, Haug og Myklebust påpeker dette i artikkelen «med rett til å prestere» (I Elstad og Sivesind, 2010), hvordan et skolesystem er i stand til å gi elever en likeverdig opplæring. De tar i

utgangspunkt i Pisa-undersøkelsen og fokuserer på forskjeller mellom minoritets- og majoritetsbakgrunn. En del av elevprestasjonene kan forklares med hjemmebakgrunn, og spesielt mors utdannelsesnivå har stor betydning. Bachmann m.fl. (Ibid) ser også på nasjonale prøver og mener at siden disse er landsdekkende og obligatoriske, egner de seg langt bedre enn Pisa til å studere forskjeller mellom grupper av elever. De finner at forskjellen mellom elever med høyt utdannede foreldre og de med lav utdanning er stor, en forskjell som også øker med årene. De henviser til Bonesrønning og Iversen (2008), som utenom å finne en direkte sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå også finner forskjeller mellom kjønn, i favør jenter (I Elstad og Sivesind, 2010). Første generasjons innvandrere kommer svakest ut, og vil også være den gruppa som har størst mulighet for fritak fra Nasjonale prøver ut fra opplæringslovens § 2.8. Bakken (2009) kommer også til liknende resultat, prestasjonsforskjellene mellom elever med norsk og innvandrere uten ikke-vestlig bakgrunn, forklares best ut fra deres utdanningsnivå (I Elstad og Sivesind, 2010). For denne undersøkelsens del handler dette mest om hvilken gruppe man har mest å tjene på å frita fra nasjonale prøver, så fremt man som skole er opptatt av å få best mulig resultater.

Lese- og skrivevansker

Elever som kommer inn under opplæringslovens §§ 5.1 og 2.8 kan ha det til felles at de har vansker med språket, noen fordi det naturligvis tar tid og tilegne seg et nytt språk, mens andre kan ha en mer spesifikk vanske knyttet til lesing og skriving. Lese- og skrivevansker forbindes ofte med det å ha dysleksi, men leseforskere opererer gjerne med at det kun er fra to til syv prosent som har en spesifikk lesevanske i en så alvorlig grad at det kan kalles dysleksi (Høien, 2008). Derimot viser undersøkelser som PIRLS 2007, PISA 2007 og ALL 2005 at omtrent 20 prosent har problemer med å tilfredsstillende samfunnets krav til å lese og skrive (Elstad og Sivesind, 2010). Elstad og Sivesind påpeker at andelen av befolkningen som har vansker med å lese og skrive kan være enda høyere. Eksempelvis skårte 39 prosent på nivå 1 og 2 på PISA – undersøkelsen, noe som OECD mener fører til at de kan få store problemer med å forstå tekster som samfunnet krever av dem i voksen alder (2010). Siden antallet her er svært høyt er det viktig å ha med seg at: ”Når det innenfor leseforskningen opereres med så ulike prosenttall i forbindelse med lesesvake elever (fra 1 til 20%), skyldes dette i stor grad at

leseforskerne benytter ulike kriterier ved klassifiseringen av ”lesesvake” elever” (Høien, 2008, s.21).

1.3 Deskriptive data fra Skoleporten

Nedenfor har jeg valgt å inkludere en tabell over andel fritak på nasjonale prøver i lesing på 9. trinn fra 2013-14 til 2017-18. Tabellen viser at fylkene i Norge har ulik prosentandel fritak. Noen fylker har kun ett eller to år med høy andel fritak, som Finnmark, Aust-Agder og Troms, mens andre har mer jevne resultater, som Oslo (høyt) og Akershus (lavt).

Indikator og nøkkeltall	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Lesing, fritatt					
Akershus fylke	2,0	2,1	2,3	2,3	2,4
Aust-Agder fylke	3,4	3,5	4,1	5,2	4,2
Buskerud fylke	3,2	3,0	3,2	3,8	3,3
Finnmark Finnmark fylke	3,0	3,6	2,8	4,7	5,5
Hedmark fylke	2,9	3,0	2,4	2,9	3,4
Hordaland fylke	2,9	2,3	2,7	2,8	2,8
Møre og Romsdal fylke	2,7	3,3	2,3	4,2	4,4
Nordland fylke	3,5	3,5	4,4	3,9	4,0
Nord-Trøndelag fylke (UTGÅTT)	2,9	3,1	2,6	4,9	4,4
Norske skoler i utlandet	*	*	*	*	0,0
Oppland fylke	2,1	1,7	3,2	3,2	2,9
Oslo fylke	5,5	5,1	4,8	5,4	5,6
Rogaland fylke	3,2	2,7	2,5	2,0	2,9
Sogn og Fjordane fylke	3,3	2,9	3,6	3,0	4,6
Svalbard		0,0			
Sør-Trøndelag fylke (UTGÅTT)	2,5	1,9	2,6	3,0	2,7
Telemark fylke	3,7	3,5	4,0	4,0	3,6
Troms Romsa fylke	3,3	3,9	5,2	5,0	4,0
Trøndelag fylke					
Vest-Agder fylke	2,1	2,6	4,0	3,7	4,3
Vestfold fylke	2,7	2,5	3,3	4,3	4,5
Østfold fylke	3,0	3,0	3,2	3,1	3,8

Tabell 1: Oversikt andel fritak fordelt på fylker (Skoleporten, 2018)

2 Teori

Skoleledelse er et komplekst felt som utøves i samspill mellom elever, lærere, ledere, administrasjon, foresatte og skoleeier. Samtidig er man påvirket av lokale, nasjonale og internasjonale føringer, som setter krav til forventninger og resultater. Dette viser seg gjerne i styringsdokumenter som stortingsmeldinger, der det blant annet kan komme til uttrykk at skoleledelsen skal vurdere skolens praksis og resultater og sørge for systematisk gjennomføring av tiltak, slik som beskrevet i st. meld. Nr. 31 – Kvalitet i skolen (2007 – 2008).

Kravet er at det som gjøres i en skole skal ha kvalitet, men hva betyr det å ha kvalitet, og hvordan finner man ut om noe har bedre kvalitet enn noe annet? Denne teoridelen omhandler begrepet kvalitet, og systemer som er ment å evaluere kvaliteten i skolesektoren, men også forskjellige styringsformer og noen av de idestrømningene som har påvirket skolen mye de siste årene, som accountability og New Public Management (Bl.a. Røvik, 2014 og Roald, 2012).

2.1 Perspektiver på styringsformer

Begrepene «maskinbyråkratiet» og det «profesjonelle byråkrati» er to ulike metaforer som blir brukt på hvordan organisasjoner styres (Mintzberg, 1979. I Jacobsen og Thorsvik, 2014). Med maskinbyråkratiet menes organisasjoner hvor effektivitet og produktivitet er i sentrum. En fabrikk er ofte organisert på en slik måte, da det å produsere en vare er det viktigste. En effektiv ledelsesform er som oftest ”top down”, fra høyeste hold i en organisasjon og nedover til de som utfører ordren. Det forventes også at den ordren som blir gitt, følges. Eksempler på organisasjoner hvor dette er tilfellet er for eksempel fabrikker som produserer kommersielle varer, styrt av konkurranse, og hvor den fabrikk med høyest effektivitet er den som får best resultater. Andre eksempler er militæret og andre gjennomstrukturerede organisasjoner.

Maskinbyråkratiet bygger på Webers idealtypiske byråkratimodell (Ibid), med blant annet følgende kjennetegn:

- 1) En klar horisontal arbeidsdeling og spesialisering i det Weber kaller kompetanseområder
- 2) Utstrakt bruk av regler som angir hva som skal gjøres i ulike tilfeller
- 3) Krav til skriftlig saksbehandling som skal gi muligheter for kontroll
- 4) Et hierarki der det er klart definert hvem som er henholdsvis overordnet og underordnet innen de ulike kompetanseområdene

(Ibid, s. 96)

Kjennetegnene er ifølge Mintzberg (1979) høy grad av formalisering, fordi organisasjonen styres gjennom skriftlige regler og prosedyrer, og har stort sett en stor teknostruktur, da organisasjonen trenger mange til å både utarbeide reglene og sørge for at de etterleves (Ibid).

Det profesjonelle byråkrati henspiller på en lærende organisasjon, hvor det derimot er kunnskap og læring som står i fokus. Det er ingenting som er til salgs, mens det å utvikle kunnskap hos deltagerne, studentene eller elevene, er selve oppdraget. Endring i profesjonsbyråkratier gjøres heller nedenifra, da det er der kunnskapen i organisasjonen sitter.

Beslutningsmyndighet er derfor overført til de profesjonelle, i den operative kjernen, fordi de gjennom utdanning har tilegnet seg kunnskap til å ta de nødvendige beslutninger, mener Mintzberg (Ibid). Fagpersonene er derfor de som bestemmer, fordi de vet hvordan jobben skal gjøres. Gode eksempler er sykehus og høyere utdanningsinstitusjoner.

For denne oppgavens del omhandler dette hvordan grunnskolen står mellom det å være et maskinbyråkrati, styrt av sine mange lover og regler, og et profesjonelt byråkrati styrt av fagpersoner. For selv om lærere har høy utdanning, er grunnskolen som organisasjon styrt av et omfattende byråkrati, bare i takt av sin størrelse.

2.2 New Public Management

I «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring» framhever Roald (2012) at det skjer en overgang fra regelstyring til målstyring allerede en gang mellom 1980 og 90-tallet, hvor den internasjonale og markedsinspirerte reformbølgen *New Public Management* (NPM) er en styringslogikk som får stor innflytelse på både kommuner og skoler.

I denne nye styringsformen (NPM) står lokalt ansvar, mål- og resultatstyring sentralt. Dette utføres gjerne gjennom indirekte kontroll og fokus på effektiv og prestasjonsbasert ledelse, noe som måles gjennom evaluering av kvaliteten på den varen som tilbys. I skolens tilfelle undervisning.

Men Roald (2012) hevder også at kvalitetsvurdering ikke rent automatisk fører til kvalitetsforbedring. Han henviser til at en rekke forskere peker på at det ikke nødvendigvis er mulig å snakke om allmenngyldige prinsipper for ledelse på tvers av sektorer og tjenesteområder (Øgård 2005. I Roald, 2012). Noe av kritikken til målstyring er om det er mulig å lage kvantifiserbare mål i alle sektorer, uten at disse er gjensidig motstridige og/eller ustabile. Faren er at det kan oppstå en målforskyvning mot det som er lett målbart i skolen, noe som kan «føre til kvalitetsforvitring og samarbeidsproblem mellom personer og organisasjonsnivå som ideelt sett burde ha eit nært samarbeid» (Roald, 2012, s. 34).

2.3 Accountability

Røvik (2014) beskriver en masteridé som en idéstrøm som i en periode har fått stor gjennomslagskraft og virket inn på definisjoner av problemer og løsninger i ulike virksomheter i flere land. Idéstrømmen har derfor fått stor reformutløsende kraft.

Accountability er et eksempel på en slik masteridé. Røvik forklarer begrepet som 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 (Røvik, 2014).

Lillejord (I Møller, 2011) påpeker at fra 1990-tallet endret tenkningen om skoleledelse seg og rektor ble også ansvarlig for skolens faglige resultater. Begrepet *accountability* mener Gjert Langfeldt (2008) kan forklares som resultatstyring når prestasjoner utgjør det målet som ansvar knyttes til eller måles ved. På norsk kalles det ofte ansvarsstyring. Langfeldt (2008) hevder videre at *accountability* har fått innpass som styringsform i norsk skole gjennom innføringen av Kunnskapsløftet. Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som er offentlig og dermed transparent har nå tatt dette fullt ut, særlig i kommuner som Oslo, hevder Langfeldt (2008).

Sammen med andre masterideer som har fått innvirkning i norsk skole de senere årene, som økt fokus på kvalitet, har ansvarsstyring fått stor gjennomslagskraft. Et eksempel Røvik trekker frem er Pisa-undersøkelsen i 2001, hvor Norge skåret langt svakere enn mange land vi ønsker å sammenligne oss med. Resultatet ble blant annet St.meld. nr. 31 (2007-2008) – *Kvalitet i skolen* og Kunnskapsløftet i 2006, med vekt på de fem grunnleggende ferdighetene. Stikkord er kvalitet i opplæringen, resultatorientering, nasjonale prøver, kartlegging og transparens – det vil si at resultater skal være offentlig tilgjengelig (Røvik, 2014). Dette er sentrale spørsmål for denne undersøkelsen, og noe som mange av informantene berører i kapittel 4, presentasjon av funn.

2.4 Kvalitet

Et begrep kan ha ulike betydninger ut fra hvilke kontekster det brukes i. I oppslagsverket Store Norske Leksikon (2018) kan følgende forklaring være et eksempel på ordet kvalitet:

Kvalitet er tings måte å være på, tingens beskaffenhet. Når ordet kvalitet brukes om sanseinntrykk, betyr det spesifikk karakter. For en gjenstand eller tjeneste kan man enkelt si at kvalitet er evnen til å tilfredsstille brukerens krav og forventninger.

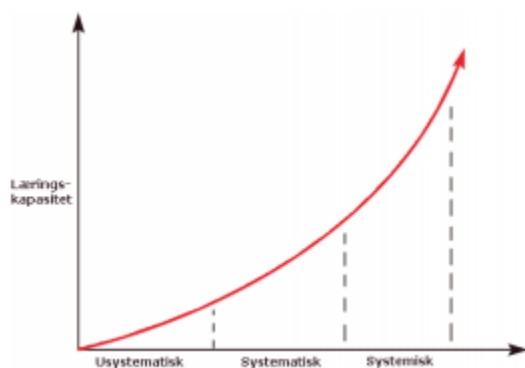
Store Norske Leksikon, 2018

Hvordan brukes så kvalitetsbegrepet i nyere styringsdokumenter i norsk skole? I

Stortingsmelding 31 (2007 – 2008), Kvalitet i skolen, har man sett på kvalitet i skolen som svært kompleks, en systemutfordring som verken den enkelte lærer, skole, eller skoleeier kan klare alene. Det rettes en særlig oppmerksomhet mot forbedring av kvalitet og i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen faktisk virkeliggjøres. Som en følge av denne stortingsmeldingen ble skolelederutdanningen formalisert fra 2008 (Jensen og Aas, 2011). En av bekymringene som fremheves i denne stortingsmeldingen er at for mange elever går ut av 10-årig grunnskole uten grunnleggende ferdigheter som er vesentlige for å klare seg videre i livet (Ibid).

2.4.1 Kvalitetssystem

Øgaard (2005. I Roald, 2012) hevder at begrepet kvalitetssystem i stor grad henger sammen med New Public Managements styringsmåter ved at et rapporteringssystem er ment for å avdekke feil og mangler. Roald (2012) er derimot opptatt av at det er kvalitetsarbeidet som vil føre til kvalitetsutvikling. I den forbindelse benytter han begrepene usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsvurderingsarbeid, forklart i følgende modell:



Modell 1. Forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsvurderingsarbeid. I Roald (2012), s. 20.

Med usystematisk kvalitetsvurderingsarbeid menes at vurderingsarbeidet gjøres ved at det ikke er en del av en helhetlig plan avtalt med skoleeier, men blir gjennomført mer fordi de er obligatoriske (Roald, 2012).

Systematisk kvalitetsvurderingsarbeid er tuftet på planer for hvordan vurderingsarbeidet skal gjennomføres, men samhandlingsprosessene mellom skole og skoleeier for hvordan kunnskapsutviklingen skal foregå i mindre grad er tilstede (Roald, 2012).

Systemisk kvalitetsvurderingsarbeid er derimot basert på mer helhetlige tilnæringsmåter, ved at kvalitative og interne vurderingsformer i like høy grad blir verdsatt som de kvantitative og eksterne. I de kunnskapsutviklende prosessene som foregår er man mer opptatt av å avdekke komplekse sammenhenger enn årsakssammenhenger basert på enkeltfaktorer. I dette lærende kvalitetsarbeidet blir det også opprettet møtearenaer til drøfting av vurderingsarbeid og tiltak (Roald 2012).

En annen tilnærming til hva som foregår under usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsvurderingsarbeid er Argyris og Schöns (1978) teorier om enkeltkrets-, dobbeltkrets-, og deuterolæring (I Roald 2012). Ved enkeltkretslæring blir enkle feil rettet opp, mens organisasjonens verdier blir uendret. Testing og måling ved en skole kan være eksempel på dette, særlig hvis det kun gjøres med hensikt for å vurdere elevene. Resultatene på prøvene er kun en tilbakemelding til elevene og prøven benyttes kanskje aldri igjen.

Dobbeltkretslæring utfordrer også organisasjonens mål og verdier, noe som krever en åpen refleksjonsorientert tilnærming. Organisasjonen må også være endringsvillig i den forstand at man kan komme til forslag om å endre grunnleggende strukturer, planer og tradisjoner som tilsynelatende fungerer godt allerede.

Argyris og Schön (1978) betegner evnen til å kunne se sammenhenger mellom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring som deuterolæring, dvs. at man klarer å se organisasjonen utenifra for på den måten justere lite hensiktsmessige fremgangsformer, strategivalg og utviklingsprosesser (I Roald 2012). Faren ved organisasjoner som ikke evner å reflektere over egen praksis på denne måten er at kvalitetsarbeid kan bli til tekniske og rutinemessige øvelser.

Argyris sin elev, Peter Senge (2006), hevder at komplekse utfordringer i en organisasjon stort sett er knyttet til situasjonsbetingede sosiale, kulturelle og økonomiske forhold. Derfor vil organisasjoners utfordringer kun i begrenset grad la seg løse gjennom overføring av kunnskap

fra andre organisasjoner, noe som innebærer at hver enkelt organisasjon må utvikle sine egne analyser og drøftinger (I Roald, 2012).

I Peter Senges velkjente bok "The Fifth Discipline" fra 1990 redegjør Senge for "fem disipliner", dvs. forutsetninger, for å utvikle lærende organisasjoner. De fem disiplinene beskrives som:

1. Systemisk tenking, dvs. en helhetlig tilnærming for å forstå sammenhenger og mønstre i organisasjonen. Aktørene må kunne se seg selv som både en mulighet og begrensning i forhold til problemløsning.

2. Personlig dyktighet, dvs. å være realistisk og visjonær på samme tid. Medlemmene i organisasjonen må være i stand til å sette seg mål og vite hva som skal til for å komme dit.

3. Mentale modeller, dvs. organisasjonens grunnleggende forutsetninger. Disse må tydeliggjøres og utfordres, først da kommer man videre i utviklingsarbeid.

4. Felles visjon, dvs. en retning og mening som organisasjonens medlemmer er forent om. Disse skapes gjennom prosesser der alle medlemmene synliggjør sine verdsett for hverandre.

5. Teamlæring, dvs. læring som finner sted i fellesskap og som den enkelte ikke finner fram til alene. To viktige skiller er dialog og diskusjon, hvor dialogen framhever refleksjon, mens diskusjonen mer bærer preg av skjult dagsorden, makt, mangel på omtanke og redsel (Senge 2006. I Roald, 2012).

Kort oppsummert mener Roald at man kan beskrive Peter Senges fem disipliner som viktigheten av å kunne se framover og utover, ikke bakover og innover (Roald, 2012). Både Mintzberg (1979. I Jacobsen og Thorsvik, 2014) sine teorier om maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkrati, og Senges (2006. I Roald 2012) forutsetninger for å utvikle lærende organisasjoner, knyttes opp mot det Roald (2013) betegner som læringskapasitet i skolene, og for denne oppgavens del vil det spesielt gjelde skolenes arbeid med nasjonale prøver.

2.4.2 Kvalitetsvurderingssystem

Nasjonale prøver er en del av et kvalitetsvurderingssystem som også omfatter kartleggingsprøver og Skoleporten, sistnevnte med oppdaterte informasjon om blant annet skolens ressursbruk og læringsresultater (Røvik, 2015). Telhaug (2005) hevder det er bred enighet om at selve bakgrunnen for kvalitetsvurderingssystemet var en OECD-rapport fra 1998 (I Røvik, 2015). Rapporten omhandlet det norske utdanningssystemet, og anbefalte å utvikle et system for evaluering og kontroll av ressursbruk og resultater i skolen. Grunnen til dette behovet var at den norske skolen, fra slutten av 1980-tallet, var blitt betydelig desentralisert, noe som førte til at sentrale myndigheter hadde begrensede myndigheter til å styre sektoren (Telhaug, 2005. I Røvik, 2015).

Likevel vil det alltid være mange mulige årsaksforklaringer til at et fenomen oppstår. Til eksempel nevner Røvik (2015) seks forklaringer til den høye reformaktiviteten i skolefeltet. En modernistisk og reformoptimistisk forklaring, en politisk forklaring, en internasjonaliseringsforklaring, en tilbudsforklaring, en ideologisk forklaring og en organisasjonsforklaring.

En modernistisk og reformoptimistisk forklaring bunner ut i at en reform gjerne er basert på et ekte problem, i dette tilfellet at norske elever skårer lavt på en rekke kunnskapsprøver i forhold til en rekke andre land (Røvik, 2015). Det vil derfor være et reelt behov for et kvalitetsvurderingssystem for å avdekke og bedre kvaliteten i opplæringen til norske elever.

En politisk forklaring er myntet på de politiske partiers konkurranse mot hverandre, dvs. at en politisk reform gjerne avler en ny reform som skal være bedre enn den første. Røvik nevner her til eksempel at Reform '94 og '97 oftest tilskrives Hernes og Arbeiderpartiet, mens Kunnskapsløftet heller tilhører Clemet og Høyre (Røvik, 2015).

Internasjonaliseringsforklaringen er mer et uttrykk for de siste tiårs økende globalisering, dvs. at det er ønske om økt internasjonalt samarbeid og samordning av utdanningspolitikken (Røvik, 2015). De viktigste aktørene for Norge er OECD og EU, hvor vi gjennom EØS-avtalen fra 1994 deltar som fullverdige medlemmer i alle EUs utdanningsprogrammer, og dermed må tilpasse vår utdanningspolitikk deretter.

Tilbudsforklaringen er rettet mot de kommersielle kreftene som er blitt mer og mer framtrepende mot utdanningssektoren de siste tiårene. Blant annet er det flere

konsulentselskaper og bedrifter som ønsker å selge sitt produkt som det Røvik (2015) betegner som «beste praksis» for skoleledere, lærere, styringssystemer og organisering.

Den ideologiske forklaringen omhandler det at offentlig sektor tar til seg mer og mer fra privat sektor når det gjelder styringssystemer, som f.eks. det Røvik velger å omtale som en kjerne av ideer med rot i en New Public Management-logikk (2015). Accountability, dvs. det å gjøre ledere ansvarlige for sine resultater står her sterkt, sammen med etterprøving, rapportering og offentliggjøring av resultater (Møller og Fuglestad, 2006. I Røvik 2015).

Det sjette og siste svaret er organisasjonsforklaringen, dvs. et behov for at skoler skal ligne mer på moderne organisasjoner med sine ideal om ledelse, mål og målstyring, resultat- og kvalitetsstyring. Flere studier dokumenterer dette, f.eks. hvordan store deler av verdens universiteter har gått fra å være forskjellige virksomheter med sine helt egne særpreg til å bli mer og mer like enheter (Krücken og Meier, 2006. I Røvik 2015).

Røvik legger vekt på at de ulike seks forklaringene ikke nødvendigvis står for den reformaktiviteten skolen utsettes for hver for seg, men gjerne bidrar til et reformtrykk flere eller alle samtidig (Røvik, 2015). Man kan derfor si at det er mange svar på hvordan et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem oppstår. Historisk sett er kvalitetsvurderingssystemet, som før nevnt, et resultat av en OECD-rapport fra 1998, men kvalitetsvurderingssystemet har også fått lov til å utvikle seg over tid og omhandler nå skoleporten, nasjonale prøver, brukerundersøkelser, tilsyn og internasjonale undersøkelser (Allerup mfl. 2009. I Røvik, 2015).

2.5 Oppsummering av teori - Motsetningsmatrisen

En ny ide eller en endring kan foregå som forventet, uten noen former for komplikasjoner, men ofte blir ikke resultatet slik man først hadde håpet på. Motsetningsmatrisen til Engeström (2007. I Jensen og Aas, 2011) illustrerer dette gjennom en tabell:

Motsetning	Ny Idé	Nytt verktøy	Hindring	Potensial

Motsetningsmatrisen kan forklare noen av de motsetningene og konsekvensene som oppstår. En endring vil i utgangspunktet stå for noe nytt, til det bedre, men noen konsekvenser kan bli annerledes. Engeström (2007) vektlegger at hvis potensialet til at en ide oppleves som bedre og sterkere enn hindringene foregår det trolig en utvikling, men det er også viktig å merke seg at det motsatte kan finne sted (Ibid).

Man kan illustrere det slik:

Motsetning	Ny Idé	Nytt verktøy	Hindring	Potensial
NP brukes ikke som forventet	Felles nasjonale prøver over hele landet	Nasjonale prøver	Manglende kunnskap og forståelse blant lærere	Kartlegging på elev og systemnivå, for å kunne sette inn riktig tiltak

Engeströms (2007) motsetningsmatrise er derfor ingen entydig modell, men en matrise som kan illustrere et fenomen og de motsetninger og hindringer som kan oppstå som et resultat av dette fenomenet på en enkel måte.

Denne teoridelen tar for seg perspektiver på styringsformer som kan illustrere hva slags organisasjoner skoler kan betraktes som, deriblant den markedsinspirerte styringslogikken «New Public Management». Blant det som Røvik (2014) ville beskrevet som masteridéer, og som har hatt stor betydning for hvordan skoler styres de siste tiårene, står også accountability, kvalitet og kvalitetsvurderingssystem sentralt. Sammen med Røviks (2014) årsaksforklaringer på hvordan slike reformaktiviteter i perioder får stor oppmerksomhet, danner dette en teoretisk tilnærming til hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver. Disse oppfatningene kan bidra som forklaringer til at ulike hindringer oppstår, og som gjør at nasjonale prøver ikke nødvendigvis fungerer etter hensikten, slik som motsetningsmatrisen til Engeström (2007) illustrerer i avsnittet over. Senere i kapittel 5, diskusjonen, vil mange av teoriene bli sett i sammenheng med funnene fra intervjuene i kapittel 4, men først en beskrivelse av hvilke metodiske tilnæringsmåter som ligger til grunn for denne undersøkelsen.

3 Metode

Denne delen av oppgaven har som mål å beskrive hva slags metodisk rammeverk som ligger til grunn for oppgaven. Dette er en gjennomgående kvalitativ oppgave, basert på intervjuer med fire lærere og to rektorer. To lærere og en rektor er fra et fylke, mens to lærere og en rektor er fra nabofylket. Oppgaven er imidlertid ikke planlagt som en komparativ studie, med mål om å sammenligne fylker eller skoler, men en kvalitativ studie om hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing i forbindelse med skoleutvikling for alle elever. Betegnelser som f.eks. Lærer1 fra Fylke1, og Rektor fra Fylke2, er isteden ment for å gjøre det enklere å orientere seg om hvem som svarer.

3.1 Beskrivelse og begrunnelse av fremgangsmåte

Jeg valgte intervju som metode og viser til Kvale (2002) som skriver at «hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem» (s. 17). Observasjon er også en fremgangsmåte som kunne gitt innsikt i oppgavens problemstilling; om hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing som verktøy for kvalitet i opplæringen for alle elever. Observasjon er tidkrevende, men kan gi et mer autentisk bilde av det som skal forskes på, men av intervju og observasjon blir intervju ofte foretrukket hvis man ikke har anledning til å observere. Likevel handler validitet om de slutninger som trekkes ut av undersøkelsen, og både ved observasjon og intervju kan det å være objektiv vanskelig. Observasjonsdata kan derfor suppleres med lydopptak, intervju, survey, dokumentanalyse, og pre- og posttester for å styrke validiteten. I følge Cohen (2011) er den store forskjellen at observasjon gir forskeren tilgang på ”live” data. Ved observasjon, framhever Kleven (2014) at informantenes reelle holdninger kan komme til syne, atferd som man kan ønske å holde ”skjult”, og som man derfor ikke forteller om i intervju. Kleven (2014) påpeker at det derfor kan være en fordel å la ulike datainnsamlingsmetoder supplere hverandre, som en strategi for å styrke begrepsvaliditeten (Kleven, 2014). Det kunne derfor vært aktuelt med en mer triangulerende forskningsmetode, f.eks. en kombinasjon av spørreskjema, observasjon og intervju. En slik «Mixed Method» kunne ha fått fram andre syn

eller en mer utdypende forklaring på hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver. Likevel, oppgavens mål er ikke å finne en fasit, men å få frem ulike stemmer i forbindelse med oppgavens tema, om forskjeller i lærere og skolelederes oppfattelse i hva de gjør. Intervju kan være med på å belyse dette.

3.1.1 To store fylker i Norge

Denne undersøkelsen er liten i omfang og har derfor ikke som mål å sammenligne fylker. Den gjengir svar fra tre respondenter i hvert fylke, til sammen seks personer. Studien har for få respondenter til at man kan konkludere med at fylkene er forskjellige. For forskjellene kan være basert på tilfeldigheter. Læreren i naboklasserommet hadde kanskje gitt helt andre svar. Men undersøkelsen kan si noe om at det finnes ulikheter mellom ledere og lærere seg i mellom, og mellom ledere og lærere, noe annet ville vært vanskelig å forestille seg. Fylkene er for øvrig blant de største i landet, men forskjeller innad i fylkene kan også være rimelig store.

Lærerne og lederne i denne oppgaven ble opprinnelig valgt ut fra at de jobbet på to skoler kun med noen kilometers avstand. Skolene ligner hverandre da de begge er ungdomsskoler og har mellom tre hundre og fire hundre elever. Begge skolene ligger omtrent på gjennomsnittet på nasjonale prøver i lesing og har begge over femti prosent ikke-etnisk norske elever. Men noen av lærerne og lederne byttet arbeidsplass underveis fra de ble forespurt å være med i undersøkelsen til intervjuet fant sted, og tre av informantene refererte stadig til tidligere arbeidsplasser. Av den grunn er det viktig å poengtere at dette ikke er en komparativ studie mellom to skoler, men en ren kvalitativ studie basert på seks informanter. En stor kvantitativ studie ville egnet seg bedre for å fange opp forskjeller fylker imellom.

3.1.2 NSD Norsk senter for forskningsdata

I denne oppgaven er både navn på respondenter, skoler, kommuner og fylker anonymisert. Jeg gjennomførte likevel en meldeplikttest på Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). På grunn av oppgavens krav til anonymitet hvor Lærer1, Lærer2 og Rektor har blitt brukt istedenfor navn på personene, mens Fylke1 og 2, kun peker på at de kommer fra forskjellige fylker, ga meldeplikttesten som resultat at meldeplikt ikke var nødvendig. Informantene er også anonymisert i forhold til kjønn og alder. Prosjektet er derfor ikke meldt inn, da oppgaven har hatt som mål å anonymisere alle personopplysninger. Bidraget til informantene er isteden ment som et systembidrag til kvalitet i opplæringen: Hvem de er eller hvor de kommer fra kan være hvem eller hvor som helst, og ville vært opplysninger som ikke ville bidratt til oppgavens kvalitet i særlig grad. Å ta en meldeplikttest handler for øvrig om å ta informantene seriøst i forhold til etikk. Dette vil også siste del av metodedelen utdype noe nærmere.

3.1.3 Informanter/respondenter

I oppgaven er følgende navn benyttet: Lærer1 fra Fylke1, Lærer2 fra Fylke1, Rektor fra Fylke1 og Lærer1 fra Fylke2, Lærer2 fra Fylke2 og Rektor fra Fylke2. Stor forbokstav i ordet Lærer og Rektor indikerer at navn begynner med stor bokstav, i så måte er også tilfellet med fylkene.

Lærer1 fra Fylke1 jobber i ungdomskolen. Læreren underviser blant annet i faget norsk og har jobbet i skoleverket i tjudefem år. Læreren har derfor lang erfaring og har gjennomført nasjonale prøver fra starten av.

Lærer2 fra Fylke1 er norsklærer i ungdomsskolen. Læreren har vært i skolen i rundt tjue år og har kjennskap til nasjonale prøver fra begynnelsen av.

Rektor fra Fylke1 har tidligere vært lærer. Rektoren har vært rektor i femten år og husker skolen fra langt tilbake, fra før nasjonale prøver ble til. Rektoren ble lærer en gang på nittenåttitallet, men er nå rektor i ungdomskolen.

Lærer1 fra Fylke2 jobber i ungdomskolen. Læreren er norsklærer med rundt femten års erfaring fra skolen. Læreren har ikke kjennskap til nasjonale prøver fra de første årene, men allerede etter noen år gjennomførte læreren nasjonale prøver med elevene.

Lærer2 fra Fylke2 jobber i ungdomskolen. Lærerens undervisningsfag er i hovedsak samfunnsfag, men selv om læreren ikke er utdannet norsklærer underviser læreren også mye i dette faget. Læreren var ikke lærer da nasjonale prøver startet.

Rektor fra Fylke2 jobber i ungdomskolen. Rektoren har tidligere vært lærer i Fylke1 og senere rektor i Fylke1, men flyttet over til Fylke2 for omtrent ti år siden. Rektoren har vært i skolen i rundt førti år, lenge før nasjonale prøver begynte.

3.1.4 Intervju og pilotering

I forbindelse med at jeg i masteroppgaven ønsket å intervju ledere og lærere, gjennomførte jeg to prøveintervju høsten 2016. Jeg valgte en lærer og en elev fra en ungdomsskole og tok utgangspunkt i et analysesøk på skoleporten.no om fritaksprosenten, for å ha belegg i intervjuet om at noen fylker faktisk har en høyere andel fritak enn andre deler av landet (Skoleporten, 2018).

Det første intervjuet, med en ressurslærer i norsk i ungdomsskolen, ble gjort i slutten av september 2016. Formålet med intervjuet var å avdekke feil og mangler ved intervjuguiden, og å få innspill til problemstillinger jeg ikke hadde tenkt på. Intervjuguiden var basert på åpne innledningsspørsmål om stilling og erfaring. Deretter tilknyttet forskningsspørsmål om fritak, øving, tilrettelegging og hvordan man bruker nasjonale prøver. Videre om man kan gi lesestøtte til nasjonale prøver. Tilslutt om kjennskap til oppøving av, og kompensering for, mangelfulle leseferdigheter, og deriblant rettigheter.

I det andre intervjuet valgte jeg en elev med dysleksi. Formålet med dette intervjuet var å se om intervjuguiden var bedre tilpasset, samt gjennomføre et intervju uten de feil og mangler jeg opplevde ved intervju 1, slik at jeg stod igjen med nok mengde intervjuopptak som kunne gi en meningsfull transkripsjon. Jeg var også interessert i å få bekreftet eller avkreftet mine antagelser om høy fritakspraksis for denne elevgruppa. Jeg anså begge intervjuene som

øvelser, med mål om å avdekke forbedringspunkter på selve intervjuet, samtidig som jeg ønsket å finne ut om intervjupersonene hentydet at jeg var på rett vei i forhold til valg av tema til masteroppgaven. Prøveintervjuene var også svært nyttige i forhold til det tekniske. Jeg benyttet både lydopptak på mobil og på PC-en, slik at hvis en opptaker sviktet, så ville jeg ha back up. Min erfaring er at lydopptak på PC-en kan gi dårlig kvalitet hvis man ikke benytter en egen mikrofon. Lydopptak på mobil gir derimot god kvalitet, men den må stå i «Flight mode». I første prøveintervju kom en innkommende samtale, noe som gjør at opptakeren stoppet. I «Flight Mode» unngår man at noen kan ringe og forstyrre intervjuet eller stoppe opptakeren. Dette kan virke som en detalj, men kan få store konsekvenser hvis man må gjøre intervjuer om igjen.

Som oppsummering kan man si at denne studien er basert på seks intervjuer. To med lærere og en rektor fra et fylke, og to med lærere og en rektor fra et annet fylke. Ungdomsskolene de respektive informantene arbeider ved ligger nær hverandre og ligner hverandre angående størrelse, resultater og andel elever med annet morsmål enn norsk. Ved alle intervjuene er det benyttet lydopptak og de er transkribert i etterkant. Til sammen har det gitt omtrent seksti sider tekst.

3.1.5 Transkribering og meningskategorisering

Kvale og Brinkmann (2009. s. 102) mener at ”enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Transkripsjonenes konstruksjonsmessige natur fremgår ved å se nærmere på deres pålitelighet og gyldighet.” En nyttig erfaring jeg har gjort meg gjennom intervjuet, knyttet til Kvales reliabilitetsspørsmål, er at jeg får de svarene jeg vil ha, dvs. at det kan være lett å lede informanten dit jeg vil. Dette var en erfaring jeg gjorde gjennom prøveintervjuene, og noe som gjorde at jeg endret intervjuguiden til å ha flere åpne spørsmål og som var nøytrale. Som man spør får man svar, mener Kvale og Brinkmann (2009), noe som er verd å merke seg gjennom hele intervjufasen, fra utarbeidelse av intervjuguiden til kroppsholdning under selve intervjuet.

Når det gjelder transkriberingsform, valgte jeg å skrive mest mulig ordrett, selv om det kunne virke usammenhengende (Kvale og Brinkmann, 2009. s. 106). Jeg har derfor valgt å

transkribere ordrett, men utelate ”lyder, kremting, pauser,” osv. Likevel måtte jeg høre i gjennom intervjuene flere ganger for å få med meg alt. Fordelen er at man blir godt kjent med intervjumaterialet.

I forhold til Kvale og Brinkmanns fem analysemåter for intervjuforskning (2009. s. 124) valgte jeg fremgangsmåten Kvale kaller meningskategorisering. Tabellene jeg har benyttet er knyttet opp mot forskningsspørsmålene, og kunne ha vært utvidet med +/-, for å gi synspunktene en valør. Isteden har jeg brukt en fargeskala, som er tentativ, da ikke svarene nødvendigvis trenger å være «riktige». Erfaringen min er at jeg sitter igjen med lite tekst i forhold til den mengden jeg transkriberte, men at den mengden jeg sitter igjen med er relevant for problemstillingen. En slik analysemåte komprimerer mening ut fra store mengder tekst. Intervjuguiden finnes som vedlegg til oppgaven.

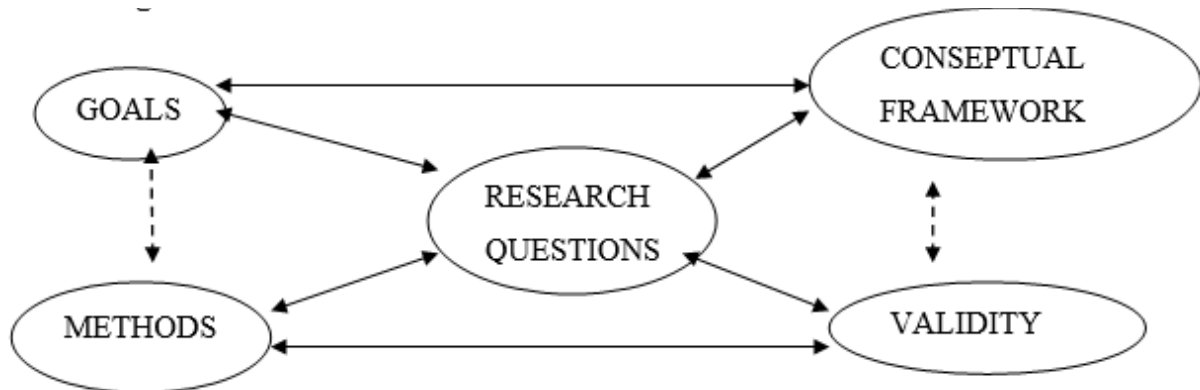
3.1.6 Forskningsdesign: kvalitativt forskningsdesign

Kleven (2014) beskriver kvalitative metoder som en rekke metoder som har fått stor oppmerksomhet de siste 30 – 40 årene. Kvantitative og kvalitative metoder stod lenge i kontrast til hverandre, men forskere har nå en mer forståelse av at de utfyller hverandre. De sentrale metodeforskerne Shadish, Cook & Campell (2002. I Kleven 2014) framhever at økt bruk av kvalitative metoder har vært en av de viktigste utviklingene i samfunnsforskningen de siste årene.

Kleven legger vekt på at kvalitative metoder kjennetegnes ved nærhet til det det forskes på og at selve datainnsamlingsmetoden ikke er fullt så strukturert som ved kvantitative metoder (2014). Av den grunn vil også kvalitative metoder egne seg mindre godt på store datamengder.

3.1.7 Maxwells metode

I henhold til Maxwell (2013) kan følgende modell være hensiktsmessig å benytte i kvalitativ forskning:



Figur 1. An Interactiv Model of Research Design. S. 5, Maxwell, 2013.

I forbindelse med denne undersøkelsen kan Maxwells "An Interactiv Model of Research Design (2013), bli seende slik ut:

Goals, hvilket vil si at man definerer et mål med studien:

Et mål handler om en retning på oppgaven. Målet kan endre seg, men jo tidligere man avklarer hva man ønsker å finne ut av, jo enklere er det å formulere problemstilling, forskningsspørsmål, intervjuguide etc. Fra begynnelsen av var jeg opptatt av å finne ut mer om hva slags ulike motiv ledere har for å gjøre det bra på nasjonale prøver, og hva slags syn ledere og lærere har til nasjonale prøver. Er lærere og ledere opptatt av det samme, eller har de forskjellig fokus? Er det positive og negative momenter i forarbeid, gjennomføring og analyse av nasjonale prøver som utmerker seg? Og spesielt i oppgaven har jeg hatt fokus på om det er spesielle grupper som ikke i like stor grad blir inkludert til prøvene. Tidlig hadde jeg som ambisjon å se på om lærere og ledere har kunnskap om ulike tilrettelegginger for elever som vanligvis blir fritatt, for å se om denne gruppa også har mulighet til å bli inkludert. Dette er et område som er svært interessant, men som ble for omfattende for selve oppgaven. Intervjuene har med mye om dette, men jeg har utelatt det i oppgaven.

Conceptual Framework, dvs. undersøkelsens struktur

Maxwell (2013) legger vekt på at man tidlig lager seg en struktur om hva skal foregå i undersøkelsen og til hvilken tid. I den forbindelse lagde jeg en tidslinje, som en plan, for de ulike momentene eller aktivitetene som skulle gjøres. Spesielt er dette viktig i forbindelse med intervjuer og transkribering, som var mer tidkrevende enn jeg forutså. Det Maxwell (2013) også vektlegger som nyttig er å skrive notater underveis (memos), noe jeg har fulgt gjennom hele undersøkelsen, og har spesielt kommet til nytte i skrivefasen.

Research Questions, dvs. forskningsspørsmålene

De tre forskningsspørsmålene som utmerket seg tidlig i undersøkelsen er som beskrevet på side 2 i denne oppgaven:

1. Hvordan er ledernes og lærernes kjennskap til formålet med nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn?
2. Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver?
3. Hvordan oppfatter skolelederne og lærerne sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av det kvalitative formålet om økt læring for den enkelte elev?

I startfasen av studien bestod forskningsspørsmålene også av spørsmål om lærernes og ledernes kunnskap om tilrettelegging. Av hensyn til oppgavens omfang ble denne delen utelatt. Spørsmålene over er også omformulert mange ganger, for å tydeliggjøre hva jeg vil med oppgaven og hva jeg faktisk kan få svar på.

Methods, dvs. metodisk tilnærming

Denne oppgaven er utelukkende kvalitativ. Jeg har derfor benyttet ordet «systembidrag» i underteksten til oppgaven. Med det menes at undersøkelsen er opptatt av ulike stemmer om hvordan nasjonale prøver oppfattes og håndteres. Antallet informanter sier noe om at det ikke er mulig å generalisere utover undersøkelsen, utenom at siden resultatene er så forskjellige kan det indikere at dette er et område som burde være mer gjenstand for forskning.

Denne undersøkelsen er basert på intervju av to skoleledere, hvor begge er rektorer, og fire lærere. Deskriptive data fra Skoleporten er brukt i innledningen, mest for å synliggjøre at finnes forskjeller i fritak. Men studien har ingen kvantitative undersøkelser. En form for Mixed methods, slik som er benyttet i undersøkelsene til NIFU – rapporten, evaluering av

nasjonale prøver som system (Seland m.fl. 2013), kunne vært nyttig for en liknende studie i et større omfang.

Validitet, dvs. oppgavens gyldighet:

Maxwell (2013) vektlegger at man underveis må stille seg spørsmålet «hvordan kan jeg vite at lederne og lærerne svarer riktig og ærlig på det jeg spør om?» Denne undersøkelsen måtte blant annet justere intervjuguiden fra piloteringen, da jeg merket at jeg kunne styre informantene. Åpne spørsmål påvirket informanten i mindre grad. Denne oppgaven baserer seg også i stor grad på annen forskning på området. Maxwell (2013) legger nettopp vekt på at forskningen kan understøtte intervju.

Men for selve Maxwell's metode, slik som beskrevet over, er det viktig ha med seg at den er interaktiv. Med det menes at de ulike prosessene underveis påvirker hverandre i stor og liten grad ut fra hvor man er i prosessen. Pilene i modellen indikerer at f.eks. validitetsspørsmålene går igjen underveis i hele undersøkelsen og blant annet gjorde at jeg omformulerte noen av forskningsspørsmålene underveis for å tydeliggjøre hva jeg faktisk kunne gi svar på. Validitet og reliabilitet er videre beskrevet i kapitlene under, da det innen forskning utgjør en sentral del for undersøkelsen relevans.

3.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler blant annet om denne undersøkelsen er pålitelig i forhold til de undersøkelser som er gjort, og om den er gyldig utover selve undersøkelsen i seg selv. I oppgavens tilfelle vil det si om oppgaven er til å stole på, slik den er framstilt, og om oppgaven kan lede til noe mer enn denne masteroppgaven, en av mange.

3.2.1 Reliabilitet

Det klassiske reliabilitetsbegrepet mener Kleven (2014) er knyttet til *påliteligheten i målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet*. Han trekker frem tre aktuelle spørsmål man kan stille seg i forhold til reliabilitet:

1. I hvilken grad er resultatet avhengig av tilfeldige dag-til-dag svingninger i personens prestasjonsevne?
2. I hvilken grad er resultatet avhengig av hvilke konkrete oppgaver som blir gitt?
3. I hvilken grad er resultatet avhengig av hvem som vurderer prestasjonene?

Det er flere måter som kunne styrket denne oppgavens reliabilitet i forhold til spørsmålene over. Det kvalitative forskningsintervju sin svakhet er at man forholder seg til mennesker. De kan svare det ene en dag, og noe annet en annen dag. Hvis oppgaven hadde bestått av en eller to informanter, så hadde oppgavens reliabilitet vært svakere. Oppgaven består av seks informanter og alle har lang erfaring fra skolen. Man kan anta at de ville svart det samme på andre tidspunkter, men man kan ikke vite det med sikkerhet. En ting som kan styrke oppgavens reliabilitet ville vært å stille noen spørsmål flere ganger, men med forskjellig ordlyd. Det er blitt gjort til en viss grad, men ikke konsekvent. Intervjuet kunne vært mer strukturert for å ta høyde for dette. Oppfølgingsspørsmål er blitt gitt isteden hvis informanten ikke har utdypet godt nok, men noen informanter har svart kort i noen tilfeller, mens andre har svart svært omstendelig. I forhold til spørsmål tre, hvem som vurderer prestasjonene, er det også et validitetsspørsmål, som blir beskrevet i avsnittet under.

3.2.2 Validitet

Det er to trusler mot undersøkelsens validitet som Maxwell (2013) trekker fram som avgjørende. Det ene er researcher Bias og det andre er reactivity. Begge truslene er høyst aktuelle for denne oppgaven.

Researcher Bias handler om at forskeren velger data som passer ens syn eller som utmerker seg. Det omhandler i hvilken grad man selv klarer å holde seg nøytral som forsker.

Målstyring, slik som det styres nå i mange fylker, er det mange skoleledere som mener fungerer godt, mens andre er av en annen oppfatning. En oppgave som dette kan i så tilfelle bære preg av at man tilhører en av disse retningene. Man forsker på det man ønsker skal passe inn i sitt meningsfelt. I så tilfelle kan også være med denne oppgaven, men akkurat derfor ble den omgjort til å omhandle to store fylker i Norge. Oppgaven er ment som et systembidrag til kvalitet i opplæringen, ikke for å finne ut om noen fylker gjør noe mer rett eller galt.

Reactivity handler om forskerens påvirkning på andre (Maxwell 2013). Det er flere forhold som inntreffer i et forskningsløp. Det ene er at intervjueren kan påvirke informantene. Det andre er at forskeren kan la seg påvirke av informantene. Det betegnes gjerne som en hermeneutisk sirkel, en slags vekselvirkning som finner sted. ”Den hermeneutiske sirkel betegner det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse”, mener Grimen og Gilje (s. 153. 2013). Denne fortolkningsrammen kommer man seg ikke ut av, det er en del av å være menneske og samtidig forsker, med en forforståelse som bærer preg av mange års utdanning og kulturell bakgrunn. Men, helhet og del i en tekst forstås ut fra en vekselvirkning, dvs. jo mer forståelse av delene, gir også større forståelse av helheten (Kleven, 2014). Denne vekselvirkningen kan sammenlignes med det Maxwell (2013) beskriver som interaksjon, hvordan de ulike fasene i undersøkelsen påvirker hverandre. For denne undersøkelsens del er et godt eksempel hvordan jeg har formulert forskningsspørsmål ut fra visse antagelser om nasjonale prøver, men har endt med å både justere spørsmålene, noe av tematikken, grad av åpenhet i intervjuet fra pilotintervjuene, til valg av teori. Undersøkelsen som helhet har endret seg jo mer forståelse jeg har fått for delene underveis.

3.2.3 Ethiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget forskningsetiske retningslinjer for pedagogikk. Noe av det viktigste NESH framhever er

grunnleggende respekt for menneskeverdet, noe som vil tilsi at man skal respektere de utforskede personenes integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre belastninger (Kleven 2014). Som hovedregel utdypes at de som er gjenstand for forskning krever deltakernes frie og informerte samtykke.

For denne oppgavens del ble alle informantene informert i forkant om intervjuet og hva det handlet om. I første omgang var det ment at fylkene ikke skulle anonymiseres, men ut fra den temperatur som kan være i media om akkurat dette temaet ble også fylkene anonymisert. Som tidligere nevnt i dette kapitlet ble det gjort en meldeplikttest, men på grunn av oppgavens hensyn til anonymisering ble informantene godt nok ivaretatt. Som før nevnt ble også informantene anonymisert i forhold til kjønn og alder da det ikke er relevant for oppgaven.

Et annet aspekt som jeg synes har vært problematisk i forhold til intervju er det Kleven (2014) omtaler som respekt for informantenes integritet. I intervju, som i dette tilfelle, kan informanter som gjerne har vært i en stilling lenge, ta mye for gitt, dvs. inneha en type taus kunnskap som de forventet at alle innehar. Dette spennet i forståelse handler både om reliabilitet og validitet, og at i svarene informantene gir, utelates noe som gjør at man ikke nødvendigvis får med seg hele virkelighetsbildet. Ironi er også vanskelig å avdekke, sarkasme og arroganse likeså. En større undersøkelse med flere informanter kan ta noe høyde for dette, men det er viktig å understreke at denne undersøkelsen er et systembidrag til kvalitet i opplæringen.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funn fra intervjuene som er knyttet opp mot forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er knyttet til praksisfortellinger fra ledere og lærere om sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing:

1. Hvordan er lederne og lærernes kjennskap til formålet med nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn?
2. Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver?
3. Hvordan oppfatter skolelederne og lærerne sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av det kvalitative formålet om økt læring for den enkelt elev?

Forskningsspørsmålene prøver å gi svar på oppgavens problemstilling, om hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing som verktøy for kvalitet i opplæringen.

Temaet for oppgaven er nasjonale prøver og kvalitet i opplæringen. Et tema som forhåpentligvis gjenspeiles i oppgavens tittel: Nasjonale prøver som kvalitativt styringsverktøy for alle elever – Et systembidrag til kvalitet i opplæringen.

Funnene fra intervjuene presenteres som sitater fra informantene.

4.1 Funn tilhørende forskningsspørsmål 1:

Hvordan er lederne og lærernes kjennskap til formålet med nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn?

Lærer1 fra Fylke1 mener at formålet med nasjonale prøver har vært i endring. Hun forklarer det slik:

Jeg tenker at dette var noe myndighetene lagde i forbindelse med Pisaundersøkelsen. At formålet har endret seg, og at det nå brukes mer for å sammenligne skoler slik at man får kartlagt de som ikke gjør det så bra. [...] Ledere er mest opptatt av skåringen, resultatene, og dermed mister prøvene sin intensjon.

Lærer2 fra Fylke1 mener at det har mer å gjøre med hvordan man kan finne ut hvordan elevene gjør det i forhold til andre elever og andre land.

Jeg tenker jo at det er fordi man ønsker å se hvordan norske elever ligger an, kanskje i forhold til andre land, kanskje i forhold til hverandre.

Rektoren fra Fylke1 er opptatt av at prøvene har som mål å få til en jevn standard, men er usikker på om i hvilken grad de er laget for elevene:

Jeg innbiller meg at hensikten har vært å få en mer jevn standard for hvordan undervisningen skal gis. For gjennom hele L97 var det jo veldig opp til skolene hvordan man skulle gjøre det. Så jeg innbiller meg at dette handler om å få en bedre standard. Men for elevene har jeg aldri tenkt på. Det må jo også være for at de skal få vite hva dem kan og hva dem må gjøre for å bli bedre.

I Fylke2 er spesielt Lærer1 opptatt av at dette er gode oppgaver for å avdekke elevens nivå:

Det er jo den i lesing jeg har gjort mest av da, som norsklærer, og jeg synes egentlig den er ganske fin. [...] Det gir egentlig et godt bilde på hvordan elevene klarer å beherske lesingen i sitt daglige liv. Og egentlig et veldig, veldig godt utgangspunkt for å jobbe videre. Hvis man tar tak i det. Denne type oppgave klarte ikke eleven, da må man øve mer på det.

Lærer2 fra Fylke2 er også opptatt at det er mulig å sette inn tiltak både på systemnivå og elevnivå:

Sånn vi har forholdt oss til det så handler det om å justere kvaliteten på undervisningen vår i forhold til et nasjonalt nivå, og sørge for å bruke resultatet til å evaluere så vi kan sette inn helhetlige tiltak, men også for å fange opp hvor ulike elever ligger, slik at vi kan sette inn formålsrettede tiltak, mot enkeltelever.

Rektoren i Fylke2 hadde tidligere vært rektor i Fylke1 og ble derfor fristet til å sammenligne:

Det som Fylke1 hadde veldig fokus på var hvorfor det var år som var veldig dårlig og hvordan kan de lærerne som får fram gode grupper, hvordan kan de veilede de andre. I Fylke2 var denne diskusjonen bred, opplevde jeg. Det var sterke forventninger fra Skolesjefen, og alle resultatene her ble offentliggjort på rektormøtene. Og gjennomdrøftet. Det vi gjorde, det var mer på rektornivå, med skolesjefen. Der vi delte resultater, særlig der hvor en skole hadde hatt veldig gode resultater, så satt rektorene sammen. Hva gjorde du egentlig, hvilke tiltak var det som funka hos deg. Og så hadde vi jo selvsagt at vi så og brukte fjorårets nasjonale prøver. For å observere hvordan de ulike elevene reagerte på prøveformen da.

4.2 Funn tilhørende forskningsspørsmål 2:

Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver?

Dette forskningsspørsmålet er todelt. Første del vil omhandle informantenes holdninger til fritak til nasjonale prøver, mens andre del vil omhandle informantenes holdninger til øving.

4.2.1 Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak til nasjonale prøver?

Lærer1 fra Fylke1 mener det har med krav og press å gjøre:

Den høye fritaksprosenten har nok mest sammenheng med høy andel innvandring, men også de som har IOP. For så vidt ryddig gjort her på skolen. Men, generelt i Fylke1 tenker jeg at høy fritaksprosent har med krav fra skolekontoret og press, dvs. at man ikke vil gjøre det for dårlig.

Lærer2 fra Fylke1 er også inne på at fritaksandelen henger sammen med oppfølging av resultater.

Jeg tror at vi i Fylke1 blir fulgt nøyere opp når det gjelder resultater enn de gjør i resten av landet. Jeg tror det har mye å si. Det henger jo sammen. At man vil ha bedre resultater og derfor i høyere grad også fritar elevene.

Rektoren fra Fylke1 ønsker streng fritakspraksis, men likevel opplever rektoren at det kan være fristende å fritta elever på grunn av at det gir bedre resultater.

Det er et godt spørsmål, det er jo fordi vi skal fremstå som bedre enn det vi er. Det må også ha noe med at vi har så mange fremmedspråklige elever. Og, ja, det er klart at vi skal fritta de som ikke er i stand til å forstå det dem leser. Men er du kommet så langt i norskutviklingen din at du kan være i vanlig klasse, at du ikke er på mottak eller på den type, så må du også ha grunnleggende ferdigheter for å kunne klare deg. Så jeg synes ikke det er riktig å fritta elever bare fordi de har 2.8., selv om det er en mulighet. Så jeg synes vi skal ha en streng fritakspraksis. Men hovedsaken er at jeg synes at man skal ha streng fritakspraksis og det har vi hatt på skolen i alle år. Men jeg ser jo vi også er mer villig til å fritta flere på 9. enn på 8. trinn. Da får vi jo kake hver gang vi får god skolebidragsindikator. Og vi vil jo ha marsipankake.

Lærer1 fra Fylke1 problematiserer det å ha streng fritakspraksis.

Nei, da har vi jo ikke øvd på forhånd og så har ingen elever blitt fritatt. Jeg har kun opplevd en gang at en elev har blitt fritatt, men han hadde Downs syndrom. Vi flåset jo med det at selvfølgelig gjør vi det dårligere enn Oslo fordi de fritar jo alle. Vi kjørte alle unntatt han med Downs syndrom igjennom. [...] Samtidig tenker jeg på de elevene, som forrige gang jeg hadde niende, da sendte vi opp elever som vi visste hadde veldig store leseproblemer. En som hadde dobbel dysleksi [...] Og er det egentlig noe vits i å sette han til å ta nasjonal prøve i lesing? Eller det blir nesten et overgrep å servere han all den enorme teksten og si at: les så langt du kan a' på en og en halv time. Vi visste jo at det ikke kom til å gå. Og han visste jo at det ikke kom til å gå, så hvorfor skal han, den type elever, så jeg tenker at kanskje burde han vært fritatt.

Lærer2 fra Fylke2 legger vekt på at det er ulike kulturer og at ikke alle skoler er åpne om sin praksis.

Min antagelse er jo definitivt fordi man i enkelte områder og kulturer velger å definere noen grupper innafor og utafor for å få de resultatene man ønsker. [...] Der jeg har jobbet har det

vært store forskjeller fra den ene skolen til en annen, hvor man opplever at det ikke er en kultur i Fylke2, og at det er ulike praksis på de ulike skoler, og at de som jobber med nasjonale prøver, rektorer o.l., så er det en del som ikke vil tilpasse seg de andre og det er ikke åpenhet om det, og da spekulerer de andre at noen prøver å oppnå bedre resultater enn andre, pynte på resultatet.

Rektoren fra Fylke2 legger vekt på at antall fritatte viser seg i statistikken.

Vi hadde ikke noe ønske om at noen skulle bli holdt utenfor for å heve snittet, det var ikke sånn. Og det ligger jo i statistikken. Står det at sju er fritatt, så er det jo sju som er fritatt. Og hvis en skole skårer veldig høyt med ni fritatte og en annen middels med null fritatte, så kan man jo begynne å lure.

Som tidligere nevnt er forskningsspørsmål 2 todelt. Første del, om fritak, ble omhandlet i dette avsnittet, mens neste kapittel vil omhandle informantenes holdninger om øving til nasjonale prøver.

4.2.2 Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om øving til nasjonale prøver?

Lærer1 fra Fylke1 er kort og tydelig på dette:

Man kan forberede elevene på prøveformen.

Lærer 2 fra Fylke1 synes selv ikke om øving og mener det ble gjort i større grad før:

Nei, jeg synes ikke det og jeg har aldri synes noe om det i det hele tatt. Det ble gjort i større grad før. Ikke så stor grad nå, men man har kanskje gått igjennom noen tekster som kan ligne på det som vi mener kommer. Det var vel for å prøve å få best mulig resultater, men så glemmer man at lesing det er prosess og modenhet og det er greit å bli kjent med den type tekst som du kanskje kan komme til å møte, men likevel er det jo når du kommer i åttende bare

resultatet av barneskolen som blir testa og da ser ikke jeg hensikten i det å skulle øve. Og så får man jo ta de resultatene i åttende klasse og bruke dem fram mot niende klasse.

Rektor fra Fylke1 mener derimot det er riktig å øve til alle prøver, og å øve til nasjonale prøver er noe man gjør hele tiden for å styrke de grunnleggende ferdighetene:

Ja, altså, øve til prøven det må vi gjøre. Det gjør vi jo til alle prøver, men vi kan jo ikke øve på selve prøven. Jeg har ikke lyst til å gå ut til mange av disse kritikerne og si det at det jukses i noen fylker. Men det er ikke tvil om at ledelsen sentralt og mange rektorer vil ha gode resultater. Og det var jo helt krise den gangen man skulle lønnes etter det. Men igjen er man inne på det her, hva skal prøven brukes til? Hvorfor legger vi nesten bort all undervisning for å trene frem til nasjonale prøver? Det er jo tull! Vi skal jo der og da stoppe opp og ta et dypdykk og se hva slags grunnleggende ferdigheter elevene har og hva er det dem mangler. Og så skal vi legge opp undervisningen etter det. Og da blir det jo det her med å øve til prøven, det skal jo gå som en loop hele året.

Lærer1 fra Fylke2 er også enig at det kan være nyttig å øve på prøvene:

Det tenker jeg er lurt. Og det er det to grunner til det. Det ene er jo det helt åpenbare at du vil gjøre det bedre på prøven. Det andre er jo at de tekstene man øver på ikke er helt bort i natta tekster. Så det ligger jo en læring i det. Man blir jo bedre til å lese samtidig.

Lærer2 fra Fylke2 er ganske tydelig på at det å øve er utenkelig, men å forberede noen elever på oppgavetyper er riktig:

Det er viktig, og særlig med litt svake elever er det viktig, at de forstår hvordan oppgavene er. Nei, igjen å øve i forkant handler om kultur og jeg tror man fort står i fare for å lure seg selv. Da trener man spesifikt på noe for å få et godt resultat, men ikke for å måle elevenes forståelse. Da handler det det mer om for skolene å oppnå gode resultater. Men særlig med noen elever, vi har ofte brukt eksempelprøver, slik at elevene har sett en prøve, men vi har aldri på min skole øvd. Jeg tenker nok at det vil være utenkelig, men der har nok vi en ganske lik kultur på den skolen hvor jeg har gjort dette mest.

Rektoren fra Fylke2 sammenligner igjen med Fylke1:

I Fylke1 var det målrettet øving, slik som jeg har hørt etter at jeg sluttet, og mye av det var styrt ovenfra. Og at det har vært satt inn mange ekstra prøver på mange klassetrinn, sånn at

prøveregimet i Fylke1 ble veldig stort. Den type forventning var ikke i Fylke2, selv om forventningen til resultater var like stor.

4.3 Funn tilknyttet forskningsspørsmål 3:

Hvordan oppfatter skolelederne og lærerne sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av prøvenes intensjon?

Lærer1 fra Fylke1 synes perspektivet til lederne kunne vært annerledes:

Jeg ønsker at ledere har mer fokus på det pedagogiske og ikke bare det tekniske, føringen, kravene. For norsklærere ønsker å bruke prøvene til mer enn resultater, å gå inn i tekstene og se på hva elevene har vansker med. Da må man som ledere kunne leseprøvene også.

Lærer2 fra Fylke1 mener prøvene bekrefter det man allerede vet og er for vanskelige:

For våre elever synes jeg de er veldig vanskelige. De er jo en stor grad av minoritetsspråklige, og da tror jeg nok at de blir litt for krevende for dem. Ja, jeg tenker at de inneholder så mye, så mange vanskelige begreper da, som de nok sliter med å forstå. Og da tenker jeg at vi ikke helt får de resultatene vi er på jakt etter. [...] For veldig svake elever, så vil det være en veldig ubehagelig situasjon å ha de nasjonale prøvene. Med denne S40 og Ordkjedetesten. Og når jeg nå så dem sammen med de nasjonale prøvene. Det er jo ytterst få av våre som er blitt fritatt, så får man på en måte allerede bekreftet det man allerede vet. Men jeg mener det er veldig viktig at de elevene som er svake og som man mener ikke ville fikset en sånn type prøvesituasjon, for det er en ganske slitsom situasjon, å sitte der i nitti minutter og lese disse tekstene, de bør få slippe det.

Rektor fra Fylke1 misliker offentliggjøring og rangering

Ja, da kunne de vært unntatt fra offentlighet da, og det synes jeg prøveresultatene skal være. Og så synes jeg den rangeringen der, den synes jeg skolekontoret også er med på. De også

driver på med rangering, når vi får flagget sånn, den skolen er sånn, den skolen er sånn, og pang, da er vår skole i bunnen av dem alle. Og da tenker jeg at det er så lett at vi, istedenfor å bruke de prøvene til det de skal brukes til, inn i undervisning, så begynner vi å tenke, kanskje vi skal ta bort den eleven, skal vi ta bort den eleven. Blant annet skal vi jo ned på til den ungdomsskolen, og der er jo det barneskolelærerne har fått beskjed om, det er jo at de skal overbevise ungdomsskolen om hvilke elever som skal være fritatt for nasjonale prøver. Men, jeg er jo av den oppfatning at alle skal ta nasjonale prøver. Hvis ikke det er helt sånn at du er psykisk utviklingshemmet. Jeg mener at alle skal ta nasjonale prøver. For det er jo et kjemperedskap for oss for å finne ut hva en elev kan. Men når de blir brukt på en sånn måte at vi blir stemplet som en dårlig skole, da får jo jeg også lyst til å jukse.

Lærer1 fra Fylke2 er opptatt av at det kunne vært en form for tilrettelegging:

Ja, de vil jo oppleve et handikap da. En ting er jo at de kanskje vil slite med en del ord de leser, noe annet er jo at for å lese riktig vil du jo bruke lenger tid. Nasjonal prøve tar jo overhodet ikke hensyn til om du rekker å bli ferdig eller ikke. Du kan jo ha alt riktig til oppgave to, og så rakk du ikke mer da. Og så havner du langt ned i prøveklassen, fordi du ikke rakk å bli ferdig. Hadde de fått litt mer tid så hadde de kanskje rukket å bli ferdig. Der tenker jeg kanskje lesesvake elever kommer dårlig ut, ikke akkurat lesesvake, men treige lesere kommer litt dårlig ut. Det kan kanskje være en utfordring her, jeg ser bare på de jeg har på norsk fordypning. Det er jo ikke noe i veien med hvordan de tolker teksten, det tar bare lang tid. De jentene på norsk fordypning svarer jo riktig på alt de, bare de får den tiden de trenger. Jeg tenker at på den type elever så kunne det vært en form for tilrettelegging. Særlig for han som leser førti ord i minuttet, han hadde jo ikke noe problem med å svare riktig når han først hadde kommet seg igjennom. Men, du blir liksom aldri ferdig da. Og så veit de liksom at de ikke blir ferdig og da er det jo fort gjort å bare krysse av da.

Lærer2 fra Fylke2 har vært opptatt av potensialet til prøvene hvis de brukes riktig:

I større og grad har vi hatt en bevissthet, hvor vi har tatt de opp på trinn, i faggrupper, og også på sos.ped team hvor klasser, man har gått igjennom elevene for å finne individuelle tiltak og mere gruppetiltak osv. Så det har vært grunnlag fra alt i fra å finne ut om individuelle tiltak og om noen burde kartlegges mer. Til at man i etterkant har satt i gang både lese, regneinnsats som har vært på tvers av klasser som har vært tilpasset de nivåer elevene har vært på. [...] Tenker at det fort kan oppleves at det virker som man mestrer lite

for noen. Men der har vi noen ganger avtalt, der vi vet at det kan være problematisk, gjennomføres nasjonale prøver i mindre gruppe eller eget rom, med assistent tilstede og lærer tilstede. Prøve å forklare eleven hvorfor man har det og hva eleven faktisk kan få ut av det. Men det er en problematikk rundt det at man kan styrke elevens allerede lave selvfølelse. Hvis man bruker det riktig så kan det brukes som et av flere kartleggingsverktøy for å støtte opp om at man må sette inn ekstra innsats, tilpasse undervisningen bedre. Sette inn spesialundervisning.

Rektor fra Fylke2 var opptatt av at det fantes mange muligheter for god tilrettelegging for alle elever:

Jeg opplevde at i Fylke2 så var den faglige diskusjonen mer generell. Man var mer opptatt av lese- og skriveopplæring, opptatt av dysleksi, og det som vi jobbet med blant rektorene rundt nasjonale prøver var en diskusjon om selve prøvene først, og hvordan vi skulle tilrettelegge for de ulike elevgruppene og kanskje ikke dytte alle inn i en klasse da, men elever som var nervøse, elever som hadde dysleksi, spesielt elever som hadde spesialundervisning. For det var ikke noe ønske om stort fritak i Fylke2. Det var mer viktig å lage prøvesituasjonen mer behagelig for de som sleit. De som hadde dysleksi fikk sine rettigheter i forhold til de reglene for dysleksivennlige skoler sier da. Hvor du fikk den type hjelp på leseprøvene som du trengte. Vi satte på en time. Med et vedtak og så kunne de få opplest tekst, og slike ting ble jo mye lettere når vi ble dysleksivennlig. I Fylke2 var det mere tanker rundt det om hvordan vi kan tilpasse slik at nasjonale prøver også kan tas av andre. Og når vi hadde gjennomgang av nasjonale prøver i Fylke2 så var skolesjefen orientert om hvem som var i kategorien spesielle utfordringer, og selvsagt antallet minoritetsspråklige elever da. Og de som hadde alvorlig dysleksi og ville ta nasjonale prøver, da var det spesialpedagogen som var på et lite rom med de tre eller fire. Og noen av dem hadde den rettigheten at de fikk lest opp teksten på innholdsforståelse og selvsagt utvidet tid.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil funn fra intervjuene, som er med på å belyse forskningsspørsmålene, bli drøftet opp mot momenter fra innledningen og teoridelen som ble presentert i kapittel 1 og 2. Problemstillingen er hvordan skoleledere og lærere oppfatter sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing som verktøy for kvalitet i opplæringen for alle elever?

Forskningsspørsmålene omhandler derfor praksisfortellinger fra ledere og lærere om sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing. Denne oppgaven er ment som et systembidrag til kvalitet i opplæringen. De tre forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan er lederne og lærernes kjennskap til formålet med nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn?
2. Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver?
3. Hvordan oppfatter skolelederne og lærerne sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av det kvalitative formålet om økt læring for den enkelte elev?

5.1 Forskningsspørsmål 1:

Hvordan er skolelederne og lærernes kjennskap til formålet med nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn?

Som beskrevet i innledningen er formålet til nasjonale prøver formulert slik:

Føremålet med nasjonale prøver er å gi skolane kunnskap om elevane sine grunnleggjande ferdigheiter i lesing, rekning og engelsk. Informasjonen frå prøvene skal danne grunnlag for underevgsvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet.

Udir, 2018

Videre står det beskrevet at nasjonale prøver skal brukes av lærerne for å følge opp elevene sine i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring, mens kommuner og skoler skal bruke resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen (Udir, 2018).

Nasjonale prøver kan derfor benyttes på to ulike vis, et på elevnivå og et på systemnivå. På elevnivå vil for eksempel nasjonale prøver gi informasjon om elevens faglige nivå og være en del av undervisvurderingen for å tilpasse undervisningen på best mulig måte i forhold til den enkelte elev. På et systemnivå kan nasjonale prøver være med på å gi skoleledere og skoleeiere viktig informasjon om kvaliteten til den enkelte skole eller flere skoler, for på den måten kunne justere kvalitetsutviklingen for deler av eller en hel organisasjon.

De seks informantene i denne oppgaven gir ikke en helhetlig eller samstemt forståelse av formålet til nasjonale prøver, selv om flere nevner måter prøvene kan brukes på elevnivå og systemnivå. Lærer1 fra Fylke1 antar at formålet har endret seg, og at det nå brukes mer for å sammenligne skoler. Dette er en oppfatning læreren deler med den andre læreren fra Fylke2. Stikkord for begge disse lærerne er at de anser prøvenes intensjon å være et verktøy for å sammenligne skoler og elever, i motsetning til det å gi et nyansert bilde av elevens leseferdigheter og danne grunnlag for elevens undervisvurdering slik som Roe et al (2018) beskriver som en viktig del av formålet til nasjonale prøver.

Det som Lærer1 fra Fylke1 mener om at formålet har endret seg kan også sees i sammenheng med det Roald (2012) fremhever som en overgang fra regelstyring til mer målstyring i skolen, et skifte som fant sted mellom 1980 og 90-tallet i den norske skolen. Styringslogikken til den internasjonale og markedsinspirerte reformbølgen *New Public Management* får stor innflytelse på både kommuner og skoler, og lokalt ansvar, mål- og resultatstyring, som gjerne utføres gjennom indirekte kontroll og fokus på effektiv og prestasjonsbasert ledelse, blir mer og mer framtrødende (Ibid). Det som kan måles, kvaliteten på undervisningen, viser dermed i hvilken grad av måloppnåelse man oppnår. Men Roald framhever at kvalitetsvurdering ikke nødvendigvis fører til kvalitetsforbedring (2012), for det kan foregå en målforskyvning mot det som er lett målbart i skolen, i dette tilfelle resultatene på nasjonale prøver. Dette viser seg kanskje best i hva Lærer1 fra Fylke1 hevder er et problem med nasjonale prøver, at ledere er mest opptatt av skåringen, resultatene, noe som gjør at prøvene mister sin intensjon. Det at ledere er mest opptatt av denne delen kan også ha en sammenheng med at når det skjer en målforskyvning, så er det også blitt legitimt å ha fokus på elementer som ikke var vanlig å ha fokus på i samme grad før. Røvik (2015) betegner det som at skolen er utsatt for et

reformtrykk, noe som kan være med på å forklare den høye reformaktiviteten i skolen. Den ideologiske forklaringen til Røvik (2015) omhandler det at offentlig sektor nettopp tar til seg mer og mer fra privat sektor når det gjelder styringssystemer. Styringssystemene er gjerne basert på tankeganger fra New Public Management, med resultatmål og offentliggjøring av resultater, en sterk kontrast til hva skoleledere svarer i NIFU-rapporten om nasjonale prøver (Seland m.fl.,2013), hvor skoleledere stiller seg kritisk til offentliggjøring av resultater og rangering av skoler.

Denne vektleggingen av resultater viser seg også i styringsdokumenter som f.eks. Stortingsmelding nr. 31 – Kvalitet i skolen (2007 – 2008). Der er det vektlagt at nettopp skoleledere skal vurdere skolens praksis og resultater og sørge for systematisk gjennomføring av tiltak. Dette systemperspektivet kommer godt til syne hos rektoren fra Fylke1. Rektoren antar at hensikten med nasjonale prøver var å få til en mer jevn standard i skolen, men er usikker på om i hvilken grad de er laget for elevene:

for elevene har jeg aldri tenkt på. Det må jo også være for at de skal få vite hva dem kan og hva dem må gjøre for å bli bedre.

I svaret fra Rektoren fra Fylke1 kan det virke som om selve systemperspektivet i bruk av nasjonale prøver er det som har all fokus. Selve kjennskapen til at nasjonale prøver også kan benyttes på elevnivå, virker fraværende. Det at en rektor mangler kunnskap eller ikke er opptatt av hvordan man kan bruke nasjonale prøver som et ledd i undervisvurderingen for elevene kan bety mye for kvalitetsarbeidet i en skole. Gunnulfsen (2018) kom fram til at det nettopp er rektors rolle som er viktig for hvordan nasjonale prøver vektlegges, og hennes studier påpeker at Nasjonale prøver nå er blitt mer som en rutineøvelse å regne, hvor elevens læring er i mindre fokus. Mausethagen m.fl. (2018) beskriver det som at Nasjonale prøver har blitt et mål i seg selv hvor kortsiktig tiltak som lesekurs og mer testing styrer skolen.

Noe oppløftende i forhold til det at prøvene også kan brukes på elevnivå er det lærerne svarer i Fylke2. Spesielt Lærer1 i Fylke2 er opptatt av at dette er gode oppgaver for å avdekke elevens nivå og et veldig nyttig utgangspunkt for å jobbe videre. Mens Lærer2 fra Fylke2 svarer utfyllende på hvordan skolen både har et system- og et elevperspektiv i måten de bruker nasjonale prøver:

Sånn vi har forholdt oss til det så handler det om å justere kvaliteten på undervisningen vår i forhold til et nasjonalt nivå, og sørge for å bruke resultatet til å evaluere så vi kan sette inn

helhetlige tiltak, men også for å fange opp hvor ulike elever ligger, slik at vi kan sette inn formålsrettede tiltak, mot enkeltelever.

Lærer2 fra Fylke2 virker som har en god forståelse i hvordan nasjonale prøver skal brukes. Gunnulfsen (2018) kom også fram til at økt kunnskap blant lærere om nasjonale prøver ga bedre bruk.

Selv om det ikke er et entydig svar man kan lese ut fra det informantene forteller om formålet til Nasjonale prøver, det er viktig å ta med seg at selv om det er få informanter, kan man si at informantene tolker formålet forskjellig og at ikke alle viser at de kjenner til det godt. En manglende felles forståelse i en så stor organisasjon gjør at behovet for felles rutiner og regler melder seg. Ved for eksempel en stor utskiftning av personalet blir det ikke nødvendigvis nok muligheter for god nok overføring av kunnskapen i hvordan nasjonale prøver skal brukes, kanskje spesielt når et så sentralt ledd i organisasjonen som lederen har en helt annen oppfattelse enn lærerne.

Mange av de kjennetegn som Mintzberg beskriver som maskinbyråkratiet finner man igjen i informantenes svar (I Jacobsen og Thorsvik, 2014). Maskinbyråkratiet er ifølge Mintzberg styrt av konkurranse hvor «fabrikken» med høyest effektivitet får best resultater, og er bygget på Webers byråkratimodell, hvor organisasjonen er styrt av skriftlige regler og prosedyrer. Mange kjennetegn på det Mintzberg omtaler som det profesjonelle byråkrati, dvs. en lærende organisasjon, hvor kunnskap og læring står i fokus finnes også, men i mindre grad. En endring i profesjonsbyråkratier gjøres nedenfra, da det er der kunnskapen i organisasjonen sitter, mens maskinbyråkratiet styres ovenfra. Mintzberg nevner blant annet høyere utdanningsinstitusjoner som eksempel på profesjonelle byråkratier, der de profesjonelle, dvs. lærerne i dette tilfellet, har myndighet til å ta beslutningene, da de gjennom sin utdanning har tilegnet seg kunnskapen. Nasjonale prøver er laget for grunnskolen, hvor lærerne har høyere utdanning, men ikke i like høy grad av utdanning som undervisningspersonalet på høyskoler og universiteter. Dette eierforholdet til styringen av skolen, som både kan oppleves som ovenfra og nedenfra, kan være noe av det som gjør at oppfattelsen av styringsverktøy som nasjonale prøver tolkes så forskjellig. Ved målforskyvninger mener Roald (2012) at det kan oppstå samarbeidsproblem mellom personer og organisasjonsnivå som i utgangspunktet burde ha et godt samarbeid. Kanskje viljen til å bruke nasjonale prøver fullt ut hos enkelte lærere er manglende hvis de opplever at lederne får et for ensidig fokus, mens lederne helst ikke vil

bruke de til rangering, men det er de pålagt å gjøre, og føler seg dermed presset til å kun ha fokus på en del av formålet til nasjonale prøver, dvs. skolens resultater utad.

5.2 Forskningsspørsmål 2:

Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver?

Forskingsspørsmål 2 er todelt. Første del omhandler informantenes holdninger til fritak, mens den andre delen omhandler øving. Denne delen vil først ta for seg informantenes holdninger til fritak:

5.2.1 Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak til nasjonale prøver?

Tabellen i kapittel 1.3, deskriptive data fra Skoleporten (2018), viser at det er forskjeller i andel fritak i de ulike fylker i Norge. Det kan være mange grunner til denne forskjellen, og det er viktig å påpeke at årsaken kan være mer sammensatt enn at det er fristende å fritas for å oppnå best mulig resultater. Ut fra det informantene i denne undersøkelsen påpeker, er det imidlertid flere forklaringer som utmerker seg. Utenom de to reelle grunnene til å fritas, at man er fritatt ut fra §2.8 og §5.1 i Opplæringsloven, nevner flere lærere og ledere at en forventning om gode resultater, krav og press, også kan forklare hvorfor man fritar elever, men også at nasjonale prøver har en slik vanskelighetsgrad at det ikke ville være godt for eleven å måtte gjennomføre dem.

Lærer1 fra Fylke1 inkluderer alle disse tre forklaringene i sitt svar, dvs. at høy fritaksprosent har med høy andel innvandring og de som har IOP, *Men, generelt i Fylke1 tenker jeg at høy fritaksprosent har med krav fra skolekontoret og press, dvs. at man ikke vil gjøre det for dårlig.*

Det at skoler reelt har noe tjene på å fritta elever er nettopp det Bech (2013) konkluderer med i sin analyse; skoler som frittar en større andel svake elever får bedre resultater enn de som frittar få elever. Dessuten er det en sammenheng mellom skolens gjennomsnittresultat og graden av fritak av elever med mange minoritets elever (Beck, 2013).

Muligheten til å fritta er også opp til den enkelte skole, blant annet ut fra hvem som har rett til § 2.8, *elevlar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen*. Eleven kan altså være fritatt i kort eller lang tid, ut fra hvor lang tid det tar å bli god nok i det norske språket. Bachmann m. fl. (I Elstad og Sivesind, 2010) mener at forskjeller i foreldrenes utdanningsnivå kan forklare mye av resultatene til nasjonale prøver, og at det er første generasjon innvandrere som kommer svakest ut. I områder med høy andel innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn vil utdanningsnivået være lavere og gjenspeile seg på nasjonale prøver. Det vil igjen kunne påvirke boligpriser og den videre tilflyttingen til området. En negativ spiral som vanskelig lar seg snu, så lenge prøvene er offentlige og gjerne er nyhetsstoff i media. Presset på skolene i forhold til hvordan de gjør det på nasjonale prøver er stort, og muligheten til å fritta enkelte elever kan være fristende.

Rektoren fra Fylke1 illustrerer dette dilemmaet på et vis. Rektoren er av den oppfatning at man skal ha streng fritakspraksis, samtidig medgir rektoren at man er mer villig til å fritta flere på 9. enn 8. trinn, fordi det gir bedre resultater på skolebidragsindikatoren (SSB, 2017), en undersøkelse som blant annet benytter resultater fra nasjonale prøver for å beregne skolens bidrag til læring uavhengig av elevgrunlaget.

Det å vurdere hvem som skal ha § 5.1 er også en avgjørelse som er opp til den enkelte skole, ut fra en anbefaling i en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste om rett til spesialundervisning. Elever som faller inn under § 5.1 er «Elevlar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet.»

Det å fritta elever fra nasjonale prøver er ikke nødvendigvis enkelt, mye er opp til den enkelte skole, men Lærer1 fra Akershus problematiserer at det å ha streng fritakspraksis ikke alltid vil være til det beste for elevene:

Forrige gang jeg hadde niende, da sendte vi opp elever som vi visste hadde veldig store leseproblemer. En som hadde dobbel dysleksi [...] Og er det egentlig noe vits i å sette han til å ta nasjonal prøve i lesing? Eller det blir nesten et overgrep å servere han all den enorme

teksten og si at: les så langt du kan a' på en og en halv time. Vi visste jo at det ikke kom til å gå. Og han visste jo at det ikke kom til å gå, så hvorfor skal han, den type elever, så jeg tenker at kanskje burde han vært fritatt.

To setninger fra innledningen til prinsipper for opplæringa kan illustrere hva slags utfordringer man kan oppleve som lærer og skoleleder:

Fellesskolen skal ha ambisjonar på vegner av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot.

Samtidig skal skolen og lærebedrifta ta omsyn til at elevane har ulike føresetnader og ulik progresjon, slik at alle kan oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine.

(Udir, 2018)

Alle elever skal få utfordringer, men man skal likevel ta hensyn til at alle forskjellige. Når det gjelder språk-, lese- og/eller skriveutvikling kan det være viktig å ha med seg at det er normalt med variasjon. Vi mennesker utvikler oss naturligvis ulikt, og i tenårene kan ungdommer i samme klasse se ut som voksne, mens andre er et hode lavere og kan fortsatt ha interesser som vil bli betegnet som barnslige av de som har kommet lengst i utviklingen i en klasse. Lian og Ottem (2007) forklarer at det som gjelder nivået på språkforståelse, noe som da også vil gjelde de mer tekniske elementene av språket som lesing og skriving. Så mye som to års forskjell både opp og ned i alder betegnes som normalt, påpeker Lian og Ottem (2007). Barneombudet (2017) hevder at den forskjellen som finnes i Norge om hvem som mottar spesialundervisning er knyttet til ulik praksis i kommunene, noe som vil tilsi at elever kan ha rett til fritak fra nasjonale prøver på en skole, men ikke en annen. Bachman m.fl. (2010) omtaler at den norske skole er «smalt konstruert», et begrep som omhandler det at siden spesialundervisningen stadig øker, så er ikke den ordinære undervisningen av en slik kvalitet at den ivaretar alle elevers behov. Det å fritta elever ut fra § 5.1 til nasjonale prøver, kan derfor slå tilfeldig ut, ut fra hvor man befinner seg i landet og hvilken skole man tilhører. NIFU-rapporten, evaluering av nasjonale prøver som system (Seland m.fl., 2013), vektlegger nettopp at det skoleledere opplever som problematisk er praktiseringen av fritaksreglene. Lærer2 i Fylke2 kan bekrefte dette:

Der jeg har jobbet har det vært store forskjeller fra den ene skolen til en annen hvor man opplever det ikke er en kultur i Fylke2, og at det er ulik praksis på de ulike skoler [...]

Som nevnt i innledningen til dette kapitlet er forskningsspørsmål 2 todelt, da det både omhandler informantene holdninger til fritak og øving til nasjonale prøver. Da dette kapitlet handlet om informantenes holdninger til fritak vil neste kapittel omhandle øving.

5.2.2 Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om øving til nasjonale prøver?

Kritikken til gode resultater på nasjonale prøver har blant annet vært at de gode resultatene kan komme av mye øving til prøvene og for høy fritaksprosent (Nohre-Walden, 2015, Haugen og Hestbek, 2015 m.fl.), men likevel er ikke dette to sider av samme sak. Som beskrevet i forrige kapittel er det flere som har et blandet syn til fritak, og selv om man er for en streng fritakspraksis, så er det ikke nødvendigvis slik at man mener at alle elever har nytte av eller burde gjennomføre nasjonale prøver i lesing. Spesielt vil dette gjelde elever som av ulike grunner har vansker med å tilegne seg tekst. Som lærere framhever, så kan det være gode grunner til at de er fritatt. Øving til prøver er annerledes og umiddelbart kan man tenke seg at det gjøres kun for å oppnå best mulig resultat.

Lærer1 fra Fylke1 mener derimot at man kan forberede elevene på prøveformen, mens Lærer2 fra samme fylke ikke synes noe om øving i det hele tatt. Lærer1 fra Fylke2 utdyper hvorfor det kan være nyttig å øve på prøvene: *Det tenker jeg er lurt. Og det er det to grunner til det. Det ene er jo det helt åpenbare at du vil gjøre det bedre på prøven. Det andre er jo at de tekstene man øver på ikke er helt bort i natta tekster. Så det ligger jo en læring i det. Man blir jo bedre til å lese samtidig.* Lærer2 fra Fylke2 bringer derimot et nytt element inn: *Det er viktig, og særlig med litt svake elever er det viktig, at de forstår hvordan oppgavene er.*

Selv om lærerne ikke har et enhetlig syn på det å øve til nasjonale prøver, er elevperspektivet framtreddende, og spesielt er en av lærerne opptatt av at det må gjøres av hensyn til de svake elevene. Da er de best mulig forberedt.

Nasjonale prøver er, som beskrevet i teorikapitlet, en del av et kvalitetsvurderingssystem som også omfatter kartleggingsprøver og Skoleporten, sistnevnte med oppdatert informasjon om blant annet skolens ressursbruk og læringsresultater (Røvik, 2015). Og ser man på

kvalitetsvurderingssystemet som en reform eller en del av reform, vektlegger Røvik (2015) flere forklaringer og behov til at det oppstår. En modernistisk og reformpolitisk forklaring er gjerne vanlig, da man for eksempel ser at norske elever har behov for et system for å avdekke om de faktisk lærer det de skal lære. Stortingsmelding 31, Kvalitet i skolen, påpeker nettopp det at kvalitet er en systemutfordring, da for mange elever går ut av grunnskolen uten gode nok grunnleggende ferdigheter (2007-2008). Men Røvik (2015) vektlegger også andre årsaksforklaringer, som beskrevet i forrige kapittel. En ideologisk forklaring som sier noe om at påvirkningen fra privat sektor med sine mål og resultatstyring. Dette skaper forventninger, krav og press, og som kan være med på at lærere og ledere handler på måter som de kanskje ikke ville gjort hvis de ikke var utsatt for dette trykket.

Et eksempel fra intervjuene som kan illustrere dette er noe Rektoren i Fylke2 nevner om øving. Rektoren mente at det ikke er den slags forventning i sitt nåværende fylke, men *i Fylke1 var det målrettet øving, slik som jeg har hørt etter at jeg sluttet, og mye av det var styrt ovenfra. Og at det har vært satt inn mange ekstra prøver på mange klassetrinn, sånn at prøveregimet i Fylke1 ble veldig stort.*

Det er viktig å få med at dette er noe rektoren har hørt, ikke noe rektoren har observert selv, om det stemmer er en annen sak, men Lærer2 i Fylke1 bekrefter det til en viss grad ved å si om øving spesielt: *Det ble gjort i større grad før.* Rektoren fra Fylke1 er også positiv til øving, men mer ut fra at det er noe man må gjøre til alle prøver. Likevel, utdyper rektoren med at: *Det er ikke tvil om at ledelsen sentralt og mange rektorer vil ha gode resultater. Og det var jo helt krise den gangen vi skulle lønnes etter det.*

Som beskrevet i forrige kapittel handler resultatstyring om nye styringsformer, men også hvem som er ansvarlige for disse resultatene. Lillejord (I Møller 2011) hevder at fra 1990-tallet endret tenkningen om skoleledelse seg og rektor ble også ansvarlig for skolens faglige resultater. Røvik (2014) vektlegger at accountability som masteridé har påvirket skolen i høy grad, og man skal som skoleleder nå gjøre rede for hvordan ens myndighet blir ivaretatt og hvilke resultater som er oppnådd. Det at ledere er ansvarlige for sine resultater, sammen med det at resultatene blir offentliggjort, kan sette et høyt press på ledere til å velge kortsiktige løsninger for å oppnå skolens mål. Langfeldt (2008) mener at det var Kunnskapsløftet (2006) som ga innpass for accountability og at det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet nå har tatt det fullt ut, noe som vil bli berørt mer i neste kapittel.

5.3 Forskningsspørsmål 3:

Hvordan oppfatter skolelederne og lærerne sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av prøvenes intensjon?

I følge formålet til nasjonale prøver er prøvene laget for å gi skolene informasjon om elevenes ferdigheter, men skal også danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet (Udir, 2018). I etterkant av prøvene er det derfor mulig for skolene og kommunene å bruke informasjonen prøvene gir på flere vis. Lærerne og lederne ved den enkelte skole kan bruke prøvene for å følge opp elevene sine i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring, mens kommuner og skoler også kan bruke resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen (Udir, 2018).

Lærer2 fra Fylke2 kan illustrere hvordan man velger å bruke resultatene som grunnlag for god tilrettelegging for enkeltelever:

Hvis man bruker det riktig så kan det brukes som et av flere kartleggingsverktøy for å støtte opp om at man må sette inn ekstra innsats, tilpasse undervisningen bedre. Sette inn spesialundervisning.

Mens Lærer1 fra Fylke1 skulle ønske at lederne nettopp kunne vært mer interessert i hvordan prøvene kan brukes for å tilrettelegge for elevene:

Jeg ønsker at ledere har mer fokus på det pedagogiske og ikke bare det tekniske, føringen, kravene. For norsklærere ønsker å bruke prøvene til mer enn resultater, å gå inn i tekstene og se på hva elevene har vansker med. Da må man som ledere kunne leseprøvene også.

Som beskrevet i kapittel 2, mener Øgaard (2005) at begrepet kvalitetssystem i stor grad henger sammen med New Public Managements styringsmåter ved at et rapporteringssystem er ment for å avdekke feil og mangler (I Roald, 2013). Men hva da hvis rapporteringssystemet tolkes, vektlegges og brukes ulikt, ikke bare hos de enkelte skolene, men fra person til person? I Stortingsmelding 31, Kvalitet i skolen, har man sett på kvalitet i skolen som svært kompleks, en systemutfordring som verken den enkelte lærer, skole, eller skoleeier kan klare alene (2007-2008). Innen skoleledelse benyttes nå ofte betegnelsen systemisk, om hvordan kvalitetsarbeidet foregår i en lærende organisasjon (Senge, 1990). Alle deler i en organisasjon henger sammen, og på grunn av den store kompleksiteten i systemene må lederne være tett på aktivitetene for å forstå alle ledd i organisasjonen. Roald (2015) vektlegger at det er selve

kvalitetsarbeidet som fører til kvalitetsutvikling, der forskjellen ligger i hvordan man planlegger, samhandler med skoleeier og er mer opptatt av å avdekke komplekse sammenhenger enn enkeltfaktorer. Rektor1 fra Fylke1 illustrerer dette ved at skoleeier ved skolekontoret, kunne ha hatt et mer nyansert perspektiv til hva prøvene skal brukes til:

Ja, da kunne de vært unntatt fra offentlighet da, og det synes jeg prøveresultatene skal være. Og så synes jeg den rangeringen der, den synes jeg skolekontoret også er med på. De også driver på med rangering, når vi får flagget sånn, den skolen er sånn, den skolen er sånn, og pang, da er vår skole i bunnen av dem alle. Og da tenker jeg at det er så lett at vi, istedenfor å bruke de prøvene til det de skal brukes til, inn i undervisning, så begynner vi å tenke, kanskje vi skal ta bort den eleven, skal vi ta bort den eleven. [...] For det er jo et kjemperedskap for oss for å finne ut hva en elev kan. Men når de blir brukt på en sånn måte at vi blir stemplet som en dårlig skole, da får jo jeg også lyst til å jukse.

Rektoren fra Fylke1 ønsker å benytte prøvene inn i undervisningen, men opplever at skolekontoret er opptatt av rangering og stempler noen skoler som dårlige, noe som fører til at rektoren får lyst til å jukse ved å ta bort elever. Dette har med fritakspraksis å gjøre, som beskrevet i kapittel 5.2.1, men også en manglende samhandling med skoleeier. Beskrivelsen Roald (2013) benytter om kvalitetsarbeid som foregår på denne måten er i beste fall systematisk. Det finnes planer for gjennomføring, men det er liten samhandling med skoleeier. Roald (2013) mener også kvalitetsarbeidet kan anses som usystematisk hvis planer mangler og de kun blir gjennomført fordi de er obligatoriske. Systemisk kvalitetsarbeid er derimot kjennetegnet av helhetlige planer og at man er opptatt av å avdekke komplekse sammenhenger enn enkeltfaktorer. Kjennetegn på mer systemisk kvalitetsarbeid finner vi mer av i Rektoren fra Fylke2 sine beskrivelser:

Jeg opplevde at i Fylke2 så var den faglige diskusjonen mer generell. Man var mer opptatt av lese- og skriveopplæring, opptatt av dysleksi, og det som vi jobbet med blant rektorene rundt nasjonale prøver var en diskusjon om selve prøvene først, og hvordan vi skulle tilrettelegge for de ulike elevgruppene og kanskje ikke dytte alle inn i en klasse da, men elever som var nervøse, elever som hadde dysleksi, spesielt elever som hadde spesialundervisning. [...] Og når vi hadde gjennomgang av nasjonale prøver i Fylke2 så var skolesjefen orientert om hvem som var i kategorien spesielle utfordringer, og selvsagt antallet minoritetsspråklige elever da.

En faglig diskusjon som omfatter lese- og skriveopplæring, dysleksi, spesialundervisning og minoritetsspråklige gir uttrykk av å være opptatt av å avdekke mer komplekse sammenhenger enn en skoleeier som er opptatt av å avdekke feil og mangler. Dette har med hvordan man lærer i organisasjonen. Argyris og Schön (1978) betegner dette som enkeltkretslæring, dvs. at man retter opp enkelte feil, men at organisasjonens verdier forblir uendret (I Roald, 2012). Ved dobbelkretslæring utfordrer man derimot organisasjonens mål og verdier og man må være endringsvillig. Både rektoren fra Fylke2 og Lærer2 fra Fylke2 beskriver at de tilrettelegger med egne små grupper og rom, hvis det er behov for det, viser tegn på slik endringsvilje. Rektoren fra Fylke2 nevner også at alt ble lettere når de ble dysleksivennlige, et tegn på en endringsvillig skole. Argyris og Schön (1978) bruker betegnelsen deuterolæring om organisasjoner som både kombinerer enkeltkretslæring og dobbelkretslæring, samtidig som de evner å se seg selv utenifra (I Roald, 2012). Om det stemmer i praksis mot det Rektoren fra Fylke2 påstår, er en annen sak, men spor av det fremkommer i funnene.

Det at man velger å bli en dysleksivennlig skole er også et tegn på at man ser hva slags behov en skole har. Senge (2013) legger vekt på at hver organisasjon må utvikle sine egne analyser og drøftinger, fordi utfordringene er knyttet til den økonomien som er til rådighet og de lokale sosiale og kulturelle forhold som finnes i samfunnet rundt. En skole som har mange elever med dysleksi, eller som har avdekket mangelfull lese- og skriveopplæring gjør et grep som endrer organisasjonen ved å bli dysleksivennlig. Senge (2013) beskriver det som en lærende organisasjon hvis man nettopp har en slik felles visjon, verdsettet er felles og man fremhever dialog framfor diskusjon.

5.4 Oppsummering av diskusjonen

I oppsummeringen til kapittel 2, den teoretiske delen, ble det henvist til en motsetningsmatrise av Engeström (2007. I Jensen og Aas, 2011). Som eksempel la den vekt på at en av hindringene ved nasjonale prøver var manglende kunnskap og forståelse blant lærere. Etter diskusjonen, hvor informantenes oppfatninger, holdninger og opplevelser er sett i sammenheng med teori, vil matrisen nå kunne se annerledes ut med større vekt på kolonnen som i tabellen har tittelen som hindringer. Siden denne oppgaven har tittelen: *Nasjonale*

prøver som kvalitativt styringsverktøy for alle elever - Et systembidrag til kvalitet i opplæringen omhandler den nettopp disse hindringene, noe som gjør at nasjonale prøver kan oppleves å ikke være for alle elever. Gjennomgående i denne diskusjonen er nettopp det som ble beskrevet i teoridelen hvor motsetningsmatrisen er gjengitt slik:

Motsetning	Ny Idé	Nytt verktøy	Hindring	Potensial
NP brukes ikke som forventet	Felles nasjonale prøver over hele landet	Nasjonale prøver	Manglende kunnskap og forståelse blant lærere	Kartlegging på elev og systemnivå, for å kunne sette inn riktig tiltak

Etter diskusjonen vil dermed kolonnen «hindringer» kunne utfylles med: For stor vektlegging av resultater fra ledere, ikke ønskelig at skoleeier bruker resultater til sammenligning, fritaksregler oppleves som frustrerende. Men også at nasjonale prøver ikke nødvendigvis egner seg for alle elever. Dessuten kan det være god tilrettelegging i å la noen elever være godt forberedt. Det er derfor mange hensyn som må tas og som er drøftet sammen med teori og relevant forskning på området. Et kvalitetsvurderingssystem som nasjonale prøver er komplisert å ta i bruk når brukerne av systemet har ulike oppfatninger om hva det skal brukes til. Dette misforholdet i forventingen til skoleledere og lærere av hva kvalitetsvurderingssystemet kan gi av resultater, og for hvem, virker stor. Slik det er brukt nå, oppfattes verktøyet mer som et verktøy for resultatstyring, og har nok derfor et større potensial i seg for å brukes som et kvalitativt styringsverktøy for alle elever.

6 Avslutning

Denne masteroppgaven har hatt som mål å undersøke hvordan nasjonale prøver fungerer som kvalitativt styringsverktøy for alle elever, med underteksten; et systembidrag til kvalitet i opplæringen. Med betegnelsen systembidrag menes at undersøkelsen må ses i lys av det kvalitative utviklingsarbeidet som foregår i skolen. Hvem er det for, hvem blir vektlagt og hvem blir utelatt, og hva er det lærerne og lederne har oppmerksomheten rettet mot?

Diskusjonen var delt inn i fire kapitler ut fra forskningsspørsmålene. De omhandlet: 1. Hvordan lederne og lærernes kjennskap til formålet med nasjonale prøver var i lesing på 8. og 9. trinn? 2. Hvilke holdninger som fremkom hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver? Og 3. Hvordan skolelederne og lærerne oppfattet sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av det kvalitative formålet om økt læring for den enkelte elev? Forskningsspørsmål 2 ble diskutert i to deler, derav fire kapitler.

Informantene ga ikke en samstemt forståelse av kjennskapen til nasjonale prøver, men mange av informantene svarte at de både benyttet prøvene ut fra et elevperspektiv og et systemperspektiv. Dette spriket i kjennskapet til formålet gikk spesielt på at lærerne ønsket at prøvene ble brukt opp mot elevene, mens en av lederne tilsynelatende kun kjente til hvordan man kunne bruke prøvene ut fra et mer systemrettet perspektiv. Noe som ble nevnt flere ganger var at man oppfattet prøvene som et verktøy for sammenligning. Lærerne uttrykte også at de ønsket at lederne var mindre opptatt av resultater, noe som gjorde at det ble naturlig å trekke linjer til deler av teorien som omhandler styringsformer, mål og resultatstyring. Det som Roald (2012) betegner som den markedsinspirerte reformbølgen New Public Management ble framhevet som mulige årsaksforklaringer til at informantene mente at det å sammenligne skoler var en av intensjonene til prøvene. En annen forklaring til at lærere og ledere forbinder nasjonale prøver i så høy grad til resultater og sammenligning, er det som Røvik (2015) omtaler som et reformtrykk utenifra. At det råder så mange forskjellige oppfatninger i en organisasjon skaper behov for styring basert på skriftlige regler og prosedyrer. Nasjonale prøver er en prosedyre for måling av kvalitet, men kan også oppfattes som en måling av effektivitet. Elementer fra organisasjoner som det Mintzberg (2014) beskriver som maskinbyråkratiet, hvor effektivitet står i sentrum, finner man dermed igjen i skolen. Særlig hvis dette konkurranseperspektivet får råde, i motsetning til en lærende

organisasjon, hvor endringer skjer fra der kunnskapen sitter, fra de ansatte som er fagpersoner.

Når det gjaldt hvilke holdninger som fremkom hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver, var igjen informantene stort sett enige om at det å ha streng fritakspraksis var riktig. Likevel kom det fram gode grunner til at elever også burde være fritatt, av hensyn til elever som av ulike årsaker var svake i lesing, og som dermed fikk en svært negativ opplevelse ved å gjennomføre nasjonale prøver. Forventningen om gode resultater, krav og press var ellers gjennomgående som forklaringer på hvorfor man fritar elever i høyere grad i noen fylker. NIFU-rapporten – Evaluering av nasjonale prøver som system, framhevet nettopp det at fritaksreglene oppleves som frustrerende (Seland m.fl., 2013). Kapittelet problematiserte derfor mange av de ulike grunner til at elever kan få fritak, fra ulik praksis i kommunene, og som i verste fall kan oppleves som diskriminerende (Barneombudet, 2017), til at skoler har å tjene på resultater hvis de fritar mange med annet morsmål enn norsk eller samisk (Beck, 2013).

Begrepet «accountability», om at skolen og rektorer har blitt ansvarlige for skolens faglige resultater (bl.a. Langfeldt, 2008; Røvik, 2014), kunne også vært med i forklaringen til oppfattelsen av at fritakspraksisen oppleves så forskjellig og problematisk. Denne «ansvarliggjøringen» ble vektlagt i større grad i diskusjonen som omhandlet øving til nasjonale prøver, da mange av informantene nettopp trakk inn behovet for gode resultater som begrunnelse til øving. Imidlertid var det også noen lærere som trakk fram at det å være godt forberedt kunne være nyttig for eleven, og da spesielt de svake.

I kapittelet hvor det ble drøftet hvordan skolelederne og lærerne oppfattet sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av prøvenes intensjon, ble selve kvalitetsvurderingssystemet trukket inn og hvordan det ble brukt av informantene. Selv om lærere gir gode svar på hvordan de bruker nasjonale prøver på elevnivå, er det likevel mange informanter som igjen formidler et resultatfokus og hvordan prøvene blir brukt til sammenligning. Denne endring av fokus kan sammenlignes med det som Roald (2015) betegner som en målforskyvning. Man får en dreining i skolen mot det som er lettest målbart, dvs. resultater. Beskrivelsene fra ulike informantene gir også et inntrykk av at selve kvalitetsarbeidet i mindre grad er systemisk, da det er lite helhetlig, blir vektlagt forskjellig og det er liten samhandling med skoleeier (Roald, 2012). Senge (2013) påpeker at siden alle organisasjoner er forskjellige, fører det til at hver og en skole må utvikle sine egne analyser

og drøftinger (I Roald, 2012). Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem kan derfor i stor grad vektlegges, men må likestilles med egne vurderingsformer for å inngå i det som Roald (2012) betegner som et systemisk kvalitetsarbeid.

Denne oppgaven har diskutert mange av de fallgruver som finnes, hvis man setter likhetstegn mellom det å ha god kvalitet og det å oppnå gode resultater. Målforskyvning er her et viktig område, hvordan den norske skole gradvis har tatt til seg signaler fra OECD, og både gjort skolen transparent, sammenlignbar og effektiv. Men den har også diskutert kostnadene ved en slik skolepolitikk, hvor elever fritas og øver til nasjonale prøver. Det oppleves problematisk at det er ulik praksis hos skoler, skoleeiere, kommuner og fylker, mener Seland m.fl. (2013), noe som også er gjennomgangstema hos informantene i denne undersøkelsen. Faren er at enkelte elevgrupper ikke nødvendigvis opplever kvalitet, noe som i verste fall kan oppleves som det Barneombudet (2017) omtaler som diskriminerende. Bachmann m.fl. (2010) kaller den norske skole for smalt konstruert, da det er «normaleleven» den er rettet mot. Så også nasjonale prøver. Slikt sett kan det være vanskelig å kalle noe et gjennomsnitt da elever på 8. og 9. trinn er i forskjellig utvikling. Noen kan virke voksne, mens andre synes leken fortsatt er i fokus. Et kvalitetssystem kun basert på tall og statistikk, kan ha mange svakheter, særlig hvis man kun er opptatt av resultatene. Rektor fra Fylke2 kan oppsummere denne problematikken:

Vi hadde ikke noe ønske om at noen skulle bli holdt utenfor for å heve snittet, det var ikke sånn. Og det ligger jo i statistikken. Står det at sju er fritatt, så er det jo sju som er fritatt. Og hvis en skole skårer veldig høyt med ni fritatte og en annen middels med null fritatte, så kan man jo begynne å lure.

Lokale forhold kan gjøre at man det ene året har mange fritatte, det andre året få. Potensialet til nasjonale prøver er at det i høyere grad må likestilles med interne prosesser. At det er transparent og i så stor grad oppleves å bli brukt til å sammenligne, gjør at ikke alle elever opplever lik grad av kvalitet i norsk skole. For at nasjonale prøver skal oppleves som et kvalitativt styringsverktøy for alle elever, må bruken av det kvantitative tallmaterialet ved prøvene nedtones, dvs. bruken av skolens resultater til sammenligning. Det må være mulig for alle elever å ta prøven, nå kan den virke «smalt konstruert». Dette kan betegnes som viktige momenter i oppgavens systembidrag, men er basert på få informanter.

Tilslutt vil jeg derfor trekke fram et forhold ved forskning som er relevant for denne undersøkelsen. Forskerens førforståelse og holdninger, slik som jeg beskriver det i forordet til

denne oppgaven. Jeg er ikke nøytral til det som det forskes på, da jeg er opptatt av at skolen skal inkludere alle. Derfor har jeg kun brukt ordet «bidrag» til kvalitet i opplæringen, et bidrag som kan bidra til mer forskning på området, slik at kvaliteten på opplæringen i den norske skole blir høyere for alle elever.

Litteraturliste

Aanesland, Thorbjørn (2013). *Osloflyktningen – Nasjonale prøvers samarbeidsagent*. Masteroppgave i pedagogikk. Institutt for pedagogikk. Universitetet i Agder.

Bachmann, Kari, Peder Haug og Randi Myklebust (2010). *Med rett til å prestere*. I Elstad, Eyvind og Kirsten Sivesind (red) (2010). *Pisa – Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i Norge*. Barneombudets fagrappport. Barneombudet.no

Beck, Christian Watkin (2013). *Prøver provoserer*. I Verdens gang 15.01.2013

Brandseter, Elin m.fl. (2015): *Vi rektorer slår ring om Oslo-skolen | 140 rektorer skriver*. Kronikk Aftenposten 24.11.2015. URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Vi-rektorer-slar-ring-om-Oslo-skolen--140-rektorer-skriver-8248763.html> [Lesedato: 28.11.2016]

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Datainnsamling og analyse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th. Ed.). Los Angeles: SAGE.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, Eyvind og Kirsten Sivesind (red.) (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, Geir (2011). *Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler – skoleledelse i endringstid*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. Oslo.

Grimmen, H. & Gilje, N. (2013). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Kapittel 7: Hermeneutikk: forståelse og mening. Oslo: Universitetsforlaget.

Gunnulfsen, A.E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo. Oslo.

Haugen, Cecilie R. og Tine A. Hestbek (2015). *140 rektorer «slår ring om Osloskolen»*. *Det er en tynn tillitserklæring*. URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/140-rektorer-slar-ring-om-Osloskolen-Det-er-en-tynn-tillitserklaring--Cecilie-R-Haugen-og-Tine-A-Hestbek-8257418.html> [Lesedato: 28.11.2016]

Høyen, Torleiv (2008). *Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak*. I Tønnesen, F. E. Bru, E. & Hervang, E. (red) (2008): *Lesevansker og livsvansker*. Stavanger: Hertervig Akademisk, Stiftelsen psykiatrisk opplysning.

Isaksen, Toril Helene og Ane-Marie Hjelm Solli (2014). «*Resultatene er kommet! Hva nå?*» *Nasjonale prøver – fra fokus på resultat til utvikling av kvalitet*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø.

Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2014). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Jensen, Ruth og Marit Aas (2012). *Å utforske praksis*. (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Kleven, Thor Arnfinn (Red.), Finn Hjordemaal og Knut Tveit (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsløftet (2006). *Kunnskapsløftets læreplanverk*. URL: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket> [Lesedato: 23.10.2018]

Kvale, Steinar (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Langfeldt, Gjert (2011). *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lian, Arild og Ernst Ottem (2007). *Spesifikke språkvansker hos barn og unge*. Skolepsykologi. Nr. 4. 2007. S. 3 – 12.
- Marsdal, Magnus E. (2011). *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest AS.
- Mausethagen, Sølvi, Tine S. Prøitz og Guri Skedsmo (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research Design. An Interactive Approach*. 3rd Ed. London: Sage.
- Møller, Jorunn (2007).” Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater”. I Møller, J. & Sundli, L. (Red) (2007). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, Jorunn og Eli Ottesen (red) (2012). *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2018). *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. URL: <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/> [Lesedato: 23.10.2018]
- Nohre-Walldén, Gunhild (2015): *140 rektorer vil ikke lytte*. Kronikk Aftenposten 26.11.2015 URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/140-rektorer-vil-ikke-lytte-8260595.html> [Lesedato: 28.11.2016]
- NSD (2018). *Norsk senter for forskningsdata*. URL: <http://www.nsd.uib.no/> [Lesedato: 23.10.2018.]
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
- Roald, Knut (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roe, Astrid, Jostein Andresen Ryen og Cecilie Weyergang (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver - Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, Kjell Arne, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu (Red) (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Seland m.fl. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*. NIFU-rapport. URL: <https://www.nifu.no/publications/1025043/> [Lesedato: 23.10.2018]

Senge, Peter (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.

Skoleporten (2018). *Skoleporten.no* URL: <https://skoleporten.udir.no/> [Lesedato: 23.10.2018]

SSB (Statistisk sentralbyrå) (2018). *Skolebidragsindikatoren*. URL: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/er-det-forskjeller-i-skolers-og-kommuners-bidrag-til-elevenes-laering-i-grunnskolen> [Lesedato: 25.10.18]

Store Norske Leksikon (2018). *Kvalitet*. URL: <https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=kvalitet> [Lesedato: 20.09.18]

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

Udir (2018). *Nasjonale prøver*. URL: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/> [Lesedato: 23.10.2018]

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Tema: Tema for oppgaven er avgrenset til nasjonale prøver i lesing som en del av et kvalitetssystem

Formålet er å belyse hvordan nasjonale prøver kan knyttes til kvalitet i opplæringen.

Problemstilling:

Hvordan oppfatter skoleledere og lærere sitt arbeid med nasjonale prøver i lesing som verktøy for kvalitet i opplæringen for alle elever?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan er lederne og lærernes kjennskap til formålet med nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn?
2. Hvilke holdninger fremkommer hos skolelederne og lærerne om fritak og øving til nasjonale prøver?
3. Hvordan oppfatter skolelederne og lærerne sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av det kvalitative formålet om økt læring for den enkelte elev?

Type intervju: Kvalitativt forskningsintervju, semistrukturert.

Informanter: seks personer, hvorav to rektorer og fire lærere. Alle fra ungdomsskolen.

Struktur på intervjuet:

Struktur	Tema	Eksempler på spørsmål
Innledning	- Åpne innledningsspørsmål om stilling og erfaring.	1. Hva slags stilling har du? 2. Hvor lenge har du vært i denne jobben?
Spm. tilknyttet F.spm.1	- Deretter spørsmål tilknyttet fs1 formålet - Elev og systemperspektiv	3. Fortell om hvordan dere benytter Nasjonale prøver på din skole 4. Har du en oppfattelse om hvem prøvene er godt egnet for 5. Kjenner du til formålet med nasjonale prøver 6. Hva mener du prøvene er laget for?
Spm. tilknyttet F.spm.2	- Spørsmål tilknyttet fs2, om holdninger til fritak og øving til nasjonale prøver	7. Hvorfor tror du noen fylker har større fritaksprosent enn andre? 8. Hva er din holdning til det å fritta elever? 9. Burde man øve til disse prøvene?
Spm. tilknyttet F.spm.3	- Fs3, om oppfattelsen av sitt arbeid med resultatene til nasjonale prøver i lys av det kvalitative formålet om økt læring for den enkelte elev	10. Hvordan arbeider man på din skole under nasjonale prøver 11. I etterarbeidet med nasjonale prøver 12. Hva blir vektlagt i dette arbeidet
	- Andre temaer som kan være relevant for oppgaven, f.eks. om kjennskap til oppøving av, og kompensering for, mangelfulle leseferdigheter.	13. Burde man kunne gi noen slags støtte på disse prøvene til elever med lese- og skrivevansker? 14. Hva slags tilrettelegging burde man gi elever med lese- og skrivevansker på andre prøver 15. Kjenner du til andre gode tilretteleggingsmåter for elever med lese- og skrivevansker som kan hjelpe dem i undervisningen eller med lekser?