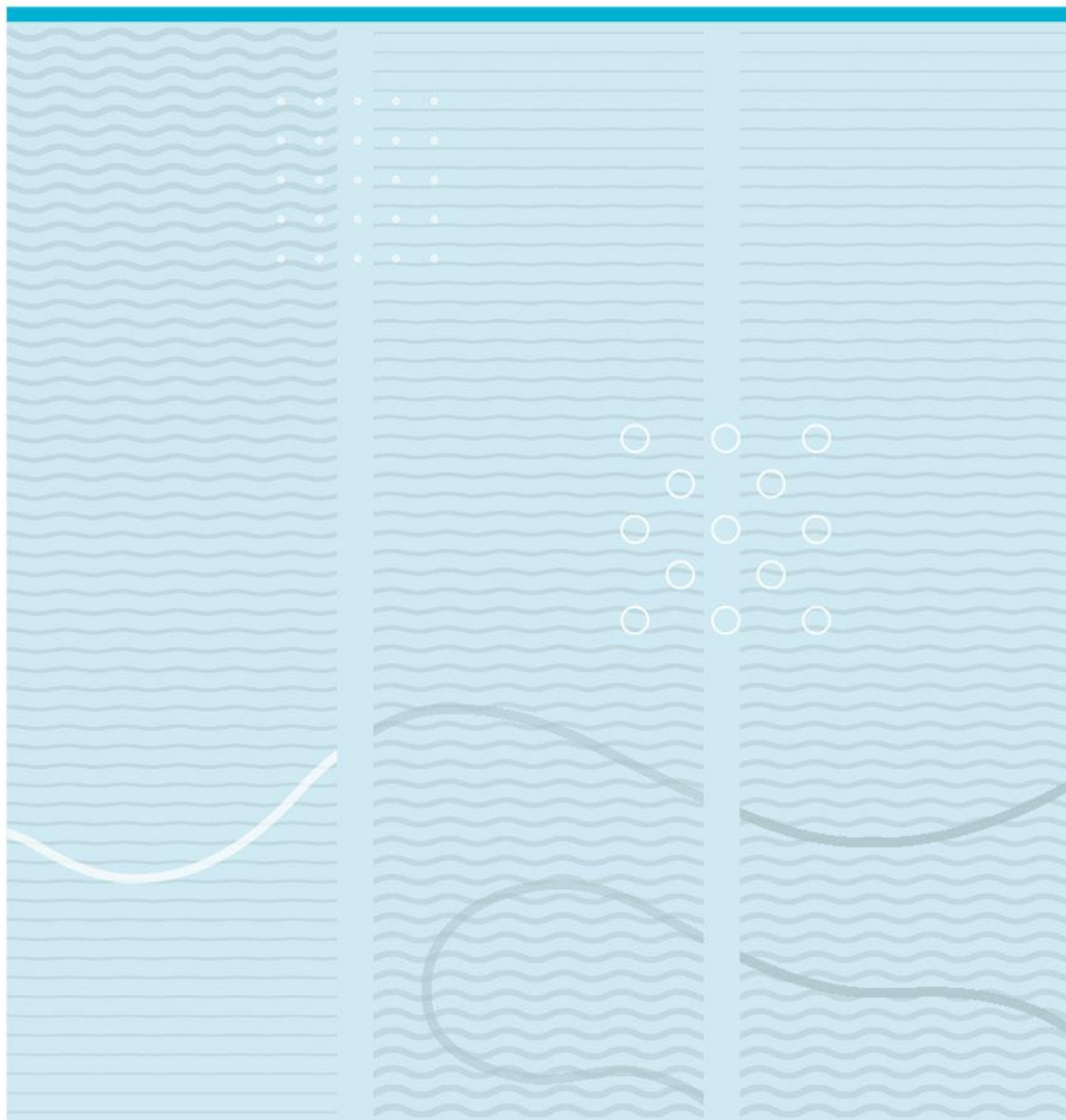


Janne Hea Svebakken

I landskapet mellom rutiner, kommunikasjon og autonomi.

En studie av hvordan ulike aktører i en 1-10 skole reflekterer over bruk av resultater fra nasjonale prøver i engelsk



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Janne Hea Svebakken

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Målet med denne studien var å se nærmere på hvordan lærere på ulike trinn gjennom hele grunnskoleløpet, samt avdelingsledere og rektor, reflekterer rundt egen bruk av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk. Studien ble gjennomført som en kvalitativ metode ved bruk av semistrukturerte intervjuer som varte mellom 15-60 minutter. Definisjonen av «egen bruk» er i denne studien relativt åpen, men intervjuguiden har som mål å rette fokus inn mot hvordan resultatene blir brukt direkte inn i klasserommet, både i klassen som helhet og inn mot den enkelte elev, samt hvordan rutineene for resultatbruk er i skolen som organisasjon. Det blir også snakket om forventinger til bruk av resultatene ovenfra, og nedover, i organisasjonen.

Studien, som er en casestudie av en relativt liten 1-10 skole i en liten kommune på Østlandet, ble gjennomført mellom desember og april i 2021-2022 og består av sju enkeltintervjuer og ett fokusgruppeintervju. Seks av informantene er engelsklærere på henholdsvis 4, 5, 7, 8, 9 og 10.trinn, to av informantene er avdelingsledere, en for mellomtrinnet og en for ungdomsskolen, og den siste informanten er skolens rektor. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og deretter transkribert for å skape tekstmateriale til analyse av den innsamlede empirien.

Studien viste at det var stor forskjell både i holdning til prøvene og i bruken av resultatene lærere imellom. Den viste også at ledelsens syn og tro på hvordan resultatene blir brukt av lærerne ikke samsvarer med hvordan lærerne selv beskriver sin egen bruk. Lærere og en av avdelingslederne meldte fravær av klare rutiner for hvordan man skal jobbe med resultatene, noe som samsvarte til dels med at ledelsen fremmet noe selvkritikk mot det å ikke ha lagt til rette for systematisk jobbing med både forberedelser og oppfølging av resultatene på organisasjonsplan. På bakgrunn av dette valgte jeg å trekke inn organisasjonsteori for å se funnene i lys av rutineene ved skolen.

Studiens ytre validitet kan diskuteres da dette er en casestudie av en enkelt skole, men samtidig går den i dybden på en skole som kan være representativ for andre skoler i lignende størrelse og med lignende beliggenhet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Prosjektets aktualitet	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Tidligere forskning fra feltet	8
1.4 Leseveiledning	10
2 Nasjonale prøver	12
2.1 Bakgrunn og historie i norsk kontekst	12
2.2 Veiledning og oppfølging	13
2.3 Ansvarsfordeling	15
2.4 Nasjonale prøver i engelsk	17
2.5 Offentliggjøring av resultater	18
2.6 Timefordeling av engelskfaget i grunnskolen.....	18
3 Teoretisk forståelsesramme	20
3.1 Begrepsavklaring	20
3.2 Elevresultater i praktisk bruk	21
3.3 Enkel- og dobbelkretslæring	23
3.3.1 Enkelkretslæring	23
3.3.2 Dobbeltkretslæring.....	23
3.3.3 Uttalt teori og bruksteori	24
4 Metode for datainnsamling	25
4.1 Eksplorerende kvalitativt forskningsdesign	25
4.2 Styrker ved kvalitativt forskningsdesign til denne studien	27
4.3 Semistrukturert intervju	27
4.4 Forarbeid, utvalg og gjennomføring	28
4.4.1 Forarbeid	28
4.4.2 Utvalg.....	28
4.4.3 Personvern.....	29
4.4.4 Utarbeidelse av prosjektet.....	30
4.4.5 Intervjuguide	31
4.4.6 Gjennomføring	32

4.5	Analytisk fremgangsmåte	33
4.6	Validitet og forskningsetiske refleksjoner	35
4.6.1	Validitet.....	35
4.6.2	Forskningsetiske refleksjoner	36
5	Resultater	38
5.1	Analytiske koder og tema	38
5.2	Fagkompetanse og profesjonalitet	Feil! Bokmerke er ikke definert.
5.3	Andre faktorer som kan påvirke resultatene	Feil! Bokmerke er ikke definert.
5.4	Skolens rutiner	Feil! Bokmerke er ikke definert.
5.5	Arbeid med resultatene fra nasjonale prøver i engelsk	Feil! Bokmerke er ikke definert.
6	Drøfting.....	60
6.1	Oppsummering.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
6.2	Hovedfunn.....	60
6.3	Sammenligning med tidligere forskning og antakelser	61
6.3.1	Bruk av resultater	61
6.3.2	Rutiner og systematisk arbeid.....	62
6.3.3	Kommunikasjon.....	65
6.4	Praktiske implikasjoner.....	66
6.5	Metodiske begrensninger	67
7	Konklusjon	69
	Litteraturliste.....	70
	Vedlegg	74

Forord

Denne oppgaven har krevd mye av meg, og til tider gjort meg søvnløs, men den har også gitt meg en stødig plattform til å jobbe videre med nasjonale prøver i min egen jobb som lærer, både i engelsk og i lesing. Selv om det har vært et slit å gjøre oppgaven ferdig, med alt som skjer ellers i livet, har det vært en utrolig interessant reise jeg er glad og takknemlig for at jeg har fått muligheten til å ta, og jeg er ikke i tvil om at den har gitt meg en kompetanse jeg kommer til å ha nytte av som lærer.

Først og fremst vil jeg takke min kjære ektemann Björn som uten å blunke har tatt seg av våre tre små barn hver kveld og helg gjennom hele skriveperioden, og i alle skriveperioder over de siste 6 årene, til tross for at det også er mye som må gjøres på et småbruk året rundt. Uten deg, din støtte, trøstende ord og gode råd og samtaler hadde jeg aldri klart dette. Jeg vil også si tusen, tusen takk til våre tre små håpefulle som har måttet utså med en mamma som i perioder har vært mye borte og hatt mindre tid og energi til lek enn vanlig og jeg lover at den tiden, leken og glade mammaen, den skal dere få tilbake nå.

En stor takk til arbeidsplassen min som så velvillig har stilt opp som forskningsobjekt. Uten dere hadde dette blitt et helt annet prosjekt.

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke min gode, kompetente, tålmodige og trygge veileder Christine Rendahl Stenersen. Du har loset meg gjennom hele prosessen med stødig hånd, latt meg styre når jeg har hatt behov for det og kommet med uvurderlig hjelp og tilbakemeldinger jeg har hatt stor nytte av. Jeg vet at du ikke bare har bidratt til at oppgaven ble bedre, du har også bidratt til at den faktisk ble ferdigstilt og levert.

Jeg er dere alle evig takknemlig.

Östervallskog, 01.12.2022

Janne Hea Svebakken

1 Innledning

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, (heretter NKVS), har vært heftig debattert i Norge over de siste 30 årene. At behovet er til stede er de fleste enige om, derfor omhandler diskusjonene oftest innhold, fremgangsmåte, hyppighet og utvalg. Programme for International Student Assessment, heretter kalt PISA, er en internasjonal undersøkelse iverksatt av Organisation for Economic Co-operation and Development, heretter kalt OECD. PISA-undersøkelsen har som mål å få innblikk i 15-åringers nivå innen lesing, naturfag og matte i alle medlemslandene.

I 2000, etter at Norge for første gang hadde gjennomført en PISA-undersøkelse i norske skoler og deretter opplevde det såkalte «PISA-sjokket», steg fokuset på et behov for eksterne kvalitetssikringssystem av norske skoler betraktelig (NOU 2002: 10, 2002). «PISA-sjokket», som mediene omtalte saken, viser til at norske elever fikk lavere måloppnåelse på PISA-undersøkelsen enn antatt. Resultatene fikk enorm oppmerksomhet i media og skapte mye debatt rundt behovet for et eget kvalitetsvurderingssystem og at man egentlig ikke visste særlig mye om tilstanden i norske skoler (Sanden, 2010).

Da nasjonale prøver ble innført i 2004 var det ikke uten kritikk og heftig debatt. Faktisk var motstanden såpass stor at prøvene ble satt på pause til evaluering etter kun to gjennomføringer. I 2007 ble prøvene gjeninnført og har siden blitt gjennomført årlig på 5., 8. og 9. trinn i regning, lesing og i engelsk på 5. og 8. trinn.

Det har blitt gjennomført et hundretalls forskningsprosjekt som omhandler nasjonale prøver i Norge sett fra ulike perspektiv, både i forhold til forarbeid, gjennomføring, resultater og hva slags pedagogisk nytte testverktøyet egentlig har (Sjøberg, 2022). I denne masteroppgaven har jeg valgt å rette søkelyset mot hvordan en relativt liten skole, i en relativt liten kommune, reflekterer rundt sin egen oppfølging av resultatene fra nasjonale prøver.

1.1 Prosjektets aktualitet

Nasjonale prøver er fremdeles et tema som fremkaller heftig debatt, både rent politisk, innen skolesektoren og blant lærere lokalt. Årets prøver er nye og i april 2022 satte Kunnskapsdepartementet ned et offentlig utvalg hvis hovedoppgave er å foreslå endringer i midlene som brukes for å vurdere kvaliteten på norske skoler, her i blant nasjonale prøver (Sjøberg, 2022). Rapportene skal leveres i løpet av 2023.

Flere av forskningsprosjektene jeg har lest i forbindelse med denne masteroppgaven viser at grunnen til at mange skoler ikke utnytter resultatene til deres fulle potensiale, oftest er fordi

skoleledere og lærere ikke vet konkret hva de skal gjøre med informasjonen de mottar (Mausethagen et al., 2018, s. 31; Roald, 2010, s. 8; Seland et al., 2013). Mausethagen trekker frem at selv om det meste av forskningen som har blitt gjort på området i høy grad har lærere i utvalget, er spørsmål om lærernes aktive bruk av resultatene i eget arbeid, i liten grad vært gjenstand for empirisk forskning (Mausethagen et al., 2018, s. 33). Denne studien kan dermed bli et bidrag til å øke den empirien.

Jeg ønsket å bidra til forskningsfeltet rundt hvordan resultatene fra nasjonale prøver i engelsk blir fulgt opp da nettopp engelsk er svært underrepresentert i forskningen jeg har funnet. Jeg vurderte frem og tilbake hvordan jeg best kunne gjøre dette, og stod til slutt med valget mellom kvalitativ forskning med et mer intenst fokus, kvantitativ forskning for et bredere syn, eller en blanding av disse to metodene. Jeg valgte til slutt den kvalitative forskningsmetoden med semistrukturerte intervju for å kunne gå i dybden på en enkelt skole, da ingen av de tidligere forskningsprosjektene jeg fant hadde gjort nettopp dette. Jeg valgte også å avgrense tema til engelsk, da de aller fleste tidligere forskningsprosjektene tar for seg nasjonale prøver i lesing eller regning.

Jeg har dermed gjennomført en kassustudie av hvordan en enkelt 1-10 skole, følger opp resultatene fra nasjonale prøver i engelsk. Kassustudie er når man går inn i ett enkelttilfelle og prøver å se på problemstillingen fra flere vinkler innad i tilfellet. At man helt enkelt går inn i dybden.

Det kan argumenteres at dette bidraget ikke vil være særlig stort da man ikke kan generalisere fra enkelt kassustudie-forskning (Flyvbjerg, 2006). Jeg vil likevel påstå at denne studien kan være et verdifullt bidrag til å få en dypere forståelse for, og dermed et større innblikk i, og en oversikt over, det større bildet, sammen med annen forskning som allerede foreligger. Studien/masteroppgaven kan komme til å bekrefte, eller avkrefte, indikasjoner tidligere forskning har presentert, og kan sånn sett være med på å bygge en sterkere grunnmur rundt aktuelle tidligere funn. Denne casestudien kan med andre ord bidra til forskningsfeltet ved å gi et nyansert innblikk i hvordan en liten skole i en liten kommune jobber med resultatene fra nasjonale prøver i engelsk.

1.2 Problemstilling

Ut fra tema jeg har valgt for oppgaven der fokuset ligger på oppfølging av resultater, avgrensingen jeg ønsket å gjøre i forhold til tema og valget om et kvalitativt forskningsdesign, har jeg utarbeidet problemstillingen:

På hvilke måter reflekterer ulike aktører, (lærere, avdelingsledere og rektor), i skolen rundt bruken av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?

For å kunne belyse problemstillingen har jeg intervjuet lærere fra småskolen, mellomtrinnet og ungdomsskolen, avdelingsledere og rektor ved informantskolen. Andre aktører i skolen som elever og foresatte falt utenfor rammen til denne studien. Jeg har utarbeidet tre intervjuguider vinklet mot lærere, avdelingsledere og rektor, (vedlegg 3-5), med spørsmål hvis intensjon var å få frem informantenes refleksjoner rundt egen bruk av resultatene, både inn mot enkeltelever og klassen som helhet. Spørsmålene i intervjuguidene går ikke inn på innholdet eller kvaliteten på prøvene, men når informantene kommenterer dette selv som en utvidelse av de opprinnelige spørsmålene blir innholdet i prøvene likevel et tema.

1.3 Tidligere forskning fra feltet

Nasjonale prøver har vært gjenstand for en stor mengde forskning både her til lands og i andre land som gjennomfører lignende tester (**kildehenv. til minst fire av de tidligere forsk.**), men hovedfokuset i tidligere forskning på feltet er på lesing som tema, og deretter regning. Få tar for seg nasjonale prøver i engelsk. Da denne oppgaven tar for seg oppfølging og bruk av resultater fra nasjonale prøver i engelsk har jeg valgt å fokusere på forskning som har hatt resultater som hovedtema, uavhengig av om det har dreid seg om lesing eller regning. I det følgende presenteres fire forskningsbidrag jeg finner særlig relevant for denne masteroppgaven.

Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling, skrevet av Mausethagen, Prøitz og Skedsmo, er oppsummert forskning basert på forskningsprosjektet *Practices of Data Use in Municipalities and Schools*, (PraDa) (Mausethagen et al., 2018). De tre forskerne har forsket på hvordan bruk av elevresultater, og da særlig fra nasjonale prøver, blir brukt av lærere, skoleledere og skoleansvarlige (Mausethagen et al., 2018, s. 11). De har systematisk kartlagt internasjonal forskning på feltet, gjennomført spørreundersøkelser i en fjerdedel av norske kommuner og gjennomført kvalitative intervjuer på tre skoler i tre ulike kommuner, over tre år (Mausethagen et al., 2018, s. 12–13). Noen av funnene de gjorde var, i korte trekk, at lærere, skoleledere og kommunale ledere har svært ulik oppfatning av hvordan resultatene skal, og bør brukes (Mausethagen et al., 2018, s. 63). Hvilket påpekes ikke er særlig overraskende da det er stor forskjell på hvor presset kommer fra. For skoleansvarlig i kommunen kommer forventningene, og retningslinjene, fra politisk hold, for skoleledere kommer det fra skoleansvarlig og for lærere kommer det fra begge de tidligere nevnte, samt elever og foresatte. Sistnevnte to grupper understreker forskerne at er svært underrepresentert i

forskning på feltet, og etterlyser mer forskning sett fra deres perspektiv på hvordan elevresultater oppleves og brukes (Mausethagen et al., 2018).

Det andre forskningsbidraget jeg finner relevant for denne oppgaven er Gunnulfsens PhD, *Micro Policy Making in Schools, Use of National Test Results in a Norwegian Context*. Den norske oversettelsen av dette forskningsspørsmålet er *Hvordan og hvorfor bruker profesjonsutøvere i skolen, (rektorer, avdelingsledere og lærere), resultater på nasjonale prøver i en norsk sosialdemokratisk utdanningskonteks* (Gunnulfsen, 2018). Studien er basert på ulike metoder, både 12 individuelle kvalitative intervju med rektorer og avdelingsledere, observasjon på plass og videoopptak av møter med både ledelse og lærerteam, samt en spørreundersøkelse besvart av 176 lærere fra hele landet (Gunnulfsen, 2018, s. 5). Doktoravhandlingen tar for seg hvordan de sentrale gitte politiske intensjonene og forventningene for hvordan resultater fra nasjonale prøver skal brukes i skolen, faktisk blir brukt, og hvordan profesjonsutøverne diskuterer og reflekterer rundt disse intensjonene (Gunnulfsen, 2018, s. 5). Noen sentrale funn i Gunnulfsens studie omhandler rektors og avdelingslederens mistro til at resultatene fra nasjonale prøver kan videreutvikle og forbedre læring på individnivå, at rektors rolle som formell leder og praktiserende diskurs til stor del avhenger av rektors lærerrelasjoner, hvordan de ulike profesjonsutøverne tar ulike roller der rektor fremstår som entusiastisk fremsnakker, avdelingsleder som iverksetter og pådriver og læreren som skeptisk kritiker som passer på at ikke arbeidsbyrden blir for tung (Gunnulfsen, 2018). Studien fant også at lærere opplever å ha for lite informasjon og forståelse av hvordan de rent praktisk skal bruke resultatene for å videreutvikle elevferdigheter på individnivå (Gunnulfsen, 2018, s. 6).

Det tredje forskningsbidraget jeg vil trekke frem i denne litteraturgjennomgangen er en rapport avgitt av kvalitetsutvalget fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, (NIFU), *Evaluering av nasjonale prøver som system*. Undersøkelsen baserer seg på analysert data fra Utdanningsdirektoratet, (heretter Udir), skoleeiere, skoleledere, lærere, elever og foresatte som omhandler erfaring og arbeid med nasjonale prøver som system (Seland et al., 2013, s. 3). Rapporten peker på selve prøven som system og tar ikke for seg det faglige innholdet eller kvaliteten på selve prøven og handler ikke bare om resultatbruk, men også forberedelse og gjennomføring. Noen av punktene rapporten fremhever når det gjelder bruk av resultater er at bruken varierer fra ledd til ledd. Skoleeiere bruker resultatene i politisk mening og er pålagt å følge opp kommunalt samt vurdere hvilke eventuelle tiltak som skal iverksettes (Seland et al., 2013, s. 173). Skoleledere skal tilrettelegge for sin skole på lokalt nivå og være ansvarlige for at lærere følger opp videre inn i klasserommet og ut til hver enkelt elev (Seland et al., 2013, s. 173). Lærerne

som deltok i spørreundersøkelsen som ble gjennomført for å samle inn data til rapporten melder at de aller fleste gir hver enkelt elev og foresatte både muntlig og skriftlig tilbakemelding om resultatene, men at det utover det er frustrerende lite konkret hva man kan bruke resultatene til rent pedagogisk rettet mot hver enkelt elev og klassen som helhet (Seland et al., 2013, s. 174). Elevene selv melder at de får lite ut av tilbakemeldingene og at de ønsker seg mer konkret tilbakemelding på hva de må jobbe med for å forbedre seg, mens foresatte viser tillit til at skolen, og her spesielt lærerne, bruker informasjonen til å hjelpe den enkelte elev videre (Seland et al., 2013, s. 174).

Det siste og fjerde forskningsbidraget jeg har benyttet meg av er en studie gjort av Gunnulfsen og Roe kalt *Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies* fra 2018 (Gunnulfsen & Roe, 2018). Studien tar for seg hvordan lærere opplever og praktiserer bruk av resultater og hvilke holdninger de har til skolens politikk og rutiner når det gjelder bruk av resultater. Den belyser også hvordan rektorer ser på det samme og sammenligner de ulike perspektivene og holdningene til hvordan skolen benytter resultatene inn mot individrettet videreutvikling. Noen av de viktigste funnene i denne studien var at skolene differensierte seg ved lærernes opplevelse, eller inntrykk, av rektorrollen og fant at måten lærerne jobbet med resultatene hang sammen med den aktuelle rektorens holdning, og forventning, til arbeid med nasjonale prøver.

Grunnen til at jeg har valgt nettopp denne forskningen er fordi den i stor grad er relevant i en nordisk kontekst, omhandler bruk av resultater på generell basis og har de ulike profesjonsutøverne i skolen som informanter, noe som er høyaktuelt for min egen studie. Til tross for at de alle omhandler relativt samme tema, og har en del like funn, belyser de ulike sider av et og samme tema, noe jeg tror vil være av stor verdi i min videre analyse.

1.4 Leseveiledning

Denne masteroppgaven er delt inn i sju kapitler der det første, *Innledningen*, tok for seg prosjektets aktualitet, forskningsspørsmål og tidligere forskning.

Kapittel 2, *Nasjonale prøver*, gir et detaljert innblikk i nasjonale prøver sin historie i norsk kontekst og Utdanningsdirektoratet sine intensjoner rundt veiledning og oppfølging av resultater, ansvarsfordelingen, et innblikk i nasjonale prøver i engelsk, arbeid med resultater og timefordelingen over fag i grunnskolen.

Kapittel 3, *Teoretisk forståelsesramme*, trekker frem sentrale trekk ved teorien oppgaven bygger på som senere brukes inn i drøftingen.

Kapittel 4, *Metode*, beskriver i detalj hvordan studien har blitt gjennomført, hvilke metoder, hvorfor og hvordan.

Kapittel 5, *Resultater*, viser hvordan kodingen og analysen ble gjort og deretter resultatene i sin rene form, uten tolkninger og teori.

Kapittel 6, *Drøfting*, trekker sentrale funn fra resultatene og ser de i lys av teorien og tidligere forskning.

Kapittel 7, *Konklusjon*, oppsummerer kort masteroppgavens problemstilling, metode og hovedfunn før avsluttende kommentar.

2 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver er prøver som blir gjennomført relativt tidlig i høstsemesteret på 5., 8. og 9. trinn i lesing, regning og engelsk. Engelskprøven blir kun gjennomført på 5. og 8. trinn, noe Udir begrunner med at det er den eneste av de tre prøvene som er basert på faglige kompetansemål og ikke grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2022b, 2022). Dette betyr ikke at den engelske prøven ikke måler grunnleggende ferdigheter, men at den gjør nettopp det er det knyttet til kompetansemål i faget, nettopp fordi engelsk i seg selv ikke er en grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Prøvene skal gi informasjon om i hvilken grad elevens kompetanse i de grunnleggende ferdighetene, og ferdighetene som måles i engelskprøven, gir eleven grunnlag til å kunne oppnå kompetansemålene som er satt til de ulike fagene på de ulike nivåene (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Innholdet i de nasjonale prøvene som avvikles på 5.trinn har oppgaver basert på kompetansemålene for 4.trinn. Prøvene som avvikles på og 8. og 9. trinn har oppgaver som er basert på kompetansemålene for 7.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Kunnskapen skolen får om elevenes ferdigheter skal være en del av grunnlaget for enkeltelevens underveisvurdering, samt kvalitetsutviklingen av skolesystemet på alle nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

2.1 Bakgrunn og historie i norsk kontekst

Da nasjonale prøver ble innført i Norge i 2004, var det som et direkte resultat av anbefalingen til kvalitetsutvalget til NOU 2002:10, *Førsteklasses fra førsteklasse*. Som tidligere nevnt vokste det frem en politisk etterspørsel etter et kvalitetsvurderingssystem av norsk undervisning i kjølvannet av det såkalte «PISA-sjokket», og da utvalget kom med en sterk anbefaling om å innføre nasjonale prøver i norsk skole ble det vedtatt og bestemt (NOU 2002: 10, 2002).

Nasjonale prøver inngår i det nasjonale systemet for vurdering av grunnskoleopplæringens kvalitet, NKVS, (Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem). Allerede i 1988 etterlyste OECD-rapporten *Vurdering av norsk utdanningspolitikk* et systematisk evalueringsverktøy av norsk skolesektor og det samme gjorde Stortingsmelding nr. 47 fra 1995-96 og Stortingsmelding nr. 96 fra 1996-97 og Moe-utvalget fra 1996-97 (NOU 2002: 10, 2002). De ønsket å sikre kvaliteten på, og utviklingen av, norsk utdanning og opplæring, men også å få kunnskap og informasjon om tingenes tilstand, sette søkelyset på læringsprosessene, følge utviklingen over tid og å gi allmennheten informasjon (NOU 2002: 10, 2002, kap.2.1).

Da Stortinget vedtok at det skulle innføres et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i 2003 var nasjonale prøver en del av det nye systemet. De skulle ikke bare kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter, men også motivasjon, læringsstrategier og mestringsopplevelse (Forskningsdepartementet, 2003). Prøvene ble, i likhet med i dag, utviklet av fagmiljøene rundt de ulike fokusområdene (Forskningsdepartementet, 2003). Prøvene, som ble gjennomført for første gang i april 2004, ble avholdt på grunnskolens avsluttende trinn, nemlig 4., 7. og 10.trinn i lesing, matte og engelsk (Forskningsdepartementet, 2003). I følge 2003-regjeringen var formålet at prøvene skulle;

1. Være et pedagogisk redskap og et hjelpemiddel i undervisning
2. Gi informasjon til elever, lærere, skolen, skoleeier, nasjonale myndigheter og allmennheten som et grunnlag for dialog og kvalitetsutvikling
3. Være et betydelig verktøy for kvalitetsvurdering fordi de gir mulighet til å kartlegge utvikling til elever og skoler over tid
4. Være bedre egnet som indikatorer på kvalitet enn de tradisjonelle eksamensoppgavene og karakterer.

(Forskningsdepartementet, 2003)

En av de største svakhetene evalueringen fra 2006 fant var at prøvene, slik de var designet i de første gjennomføringene, ikke gjorde det mulig å kartlegge utvikling over tid, og dette ble derfor endret til de nye prøvene i 2007 ved å legge inn ankeroppgaver som ikke endret seg over tid (). Disse ankeroppgavene blir delt ut til tilfeldige elever og innholdet er hemmelig for alle, også lærere, siden de skal brukes igjen (Rugtvedt et al., 2008). Etter to gjennomføringer tok nasjonale prøver en ettåring pause til evaluering, og ble gjeninnført høsten 2007 etter en stor revisjon (Rugtvedt et al., 2008). Årets prøver, høsten 2022, markerer starten på en ny periode med kartlegging da prøvene har fått en ny del, nemlig en lyttedel, og det vil ikke være fullt mulig å sammenligne resultatene fra 2022 med tidligere år (Rugtvedt et al., 2008)

2.2 Veiledning og oppfølging

I følge 2003-regjeringen skulle det gis veiledning og vurderingsopplæring til alle lærere slik at de skulle ha kompetansen til å vurdere elevresultatene (Forskningsdepartementet, 2003). Som en ekstra kvalitetssikring skulle noen tilfeldig valgte besvarelser vurderes med ekstern hjelp

(Forskningsdepartementet, 2003). All opplæring, kvalifisering og vurdering skulle inngå i et normalt årsverk for lærere, og det ble ikke avsatt noe ekstra tid til dette (Forskningsdepartementet, 2003).

På Udir sine hjemmesider er det utviklet ressurser til både skoleeiere, ledere og lærere i forbindelse med forberedelse, gjennomføring og oppfølging av nasjonale prøver. Der står det at resultatene skal følges opp i grunnskolen og at det stilles høye krav både til kommunikasjon, tilgjengelighet og informasjon om prøvene (Utdanningsdirektoratet, 2022e). Det står også at resultatene er en del av undervisvurderingen til hver enkelt elev og at lærerne og skolen skal bruke resultatene for å hjelpe eleven å utvikle seg videre i skolearbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2022d). De oppfordrer lærerne til å samarbeide om oppfølgingspraksis og jobbe med refleksjonsspørsmål knyttet til nasjonale prøver som helhet og rettet inn mot den enkelte retningen. I arbeidet med resultatene i engelsk oppfordrer de lærerne til å bruke rapportene med resultater til å se på hva slags tekster klassen mestrer og hvilke tekster de, på generelt grunnlag, bør jobbe mer med, samt se på selve oppgaveformatene med samme øyne (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det ligger også videomateriale på siden som kan brukes til å veilede skolen og lærerne i hvordan de best kan bruke resultatene inn mot hver enkelt elev og i utviklingsarbeidet med skolen som helhet. I tillegg har de utviklet en støtteressurs der lærere og skoleledelsen kan gå inn og få konkrete forslag til hvordan de kan jobbe med å fremme elevenes læring i engelsk både muntlig og med lesing. Der løfter de frem noen refleksjonsspørsmål til lærerne og to av de lyder slik:

- Hvilke systemer trenger vi for å ha undervisvurdering der elevene får vise sin kompetanse i å lese, lytte, skrive og snakke engelsk?
- Hvilke rutiner har vi for å dele ressurser og ideer med hverandre slik at vi sikrer elevaktivitet og variasjon i engelskundervisningen?

(Utdanningsdirektoratet, 2022c)

Her legger Udir tydelig vekt på at det er viktig å reflektere rundt hvilket system og rutiner skolen har for å følge opp resultatene fra nasjonale prøver og oppfordrer gjennom hele støtteressursen både lærere, skoleledelse og skoleeiere til å jobbe systematisk og målrettet med oppfølgingen.

Videre påpeker Udir at resultatene må sees i sammenheng med annen informasjon skolen har om elevene, seg selv og kommunen skolen befinner seg i (Utdanningsdirektoratet, 2019). De understreker at både kommunen og skolen må stille relevante spørsmål til resultatene for å få fullt utbytte av dem, og at det er en uvurderlig styrke dersom skoleeier og skoleledelsen også har utførlig

kunnskap om prøvenes innhold og lærerveiledningene for å kunne analysere resultatene bedre og dermed iverksette tiltak for å videreutvikle skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2019). De foreslår at resultatene skal følges opp i tre prosesser der skoleeier skal først skal se på hva det faktiske resultatet er, deretter hvorfor resultatene er som de er, og til slutt hva man kan gjøre for å følge opp (Utdanningsdirektoratet, 2019). Også her legger Udir stor vekt på at skoleeier og skoleledere skal drive analysen av resultatene, men samarbeide med lærerpersonalet i refleksjonen rundt hva skolen kan gjøre videre. De forklarer hvordan man kan sammenligne resultater på hvert enkelt elevkull med tidligere resultater fra samme kull og løfter frem relevante refleksjonsspørsmål til bruk i samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019);

- Har resultata på gruppa endra seg frå nasjonale prøver på 5. trinn?
Er det færre eller fleire elevar på lågaste mestringsnivå? *NB: nivå 1 på 5. trinn vert samanlikna best med nivå 1 + 2 på 8. trinn.*
Er det endring i mengd elevar på høgaste mestringsnivå frå 5. til 8. trinn? *NB: nivå 3 på 5. trinn vert samanlikna best ned nivå 4+5 på 8. trinn.*
- Er det område eller fag de ser at det er grunn til å sjå på ein gong til?
- Kva tenkjer de ligg bak resultata, og kva vil de gjera meir av eller annleis vidare?
- Bør skolens praksis endrast på noe område?

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Disse refleksjonsspørsmålene oppfordrer Udir til at skal diskuteres sammen av både skoleeier, skoleledere og lærere.

Oppfølging av resultater er knyttet til en forventning om at læreren skal kunne bruke dataen som blir tilgjengelig ved bruk av nasjonale prøver til å forbedre undervisningen tilpasset til den enkelte elev, samtidig som skoleledelse skal bruke dataen til å heve skolens resultater (Krumsvik & Säljö, 2020, s. 247) Samtidig viser forskning at lærere og skoleledere mangler kompetanse til å tolke og ta i bruk resultatene (Mausethagen et al., 2018, s. 31–35)

2.3 Ansvarsfordeling

Udir gir tydelige retningslinjer for hvem som har ansvaret for de ulike aspektene ved forberedelse til og gjennomføring av nasjonale prøver med en tabell, (se tabell 1.1 under). Tabellen bruker ulike bokstavkoder for å gjenkjenne ansvarsområdene. X viser hvem som har ansvaret for utførelsen av

oppgaven og K viser til hvem som har ansvaret for å følge opp at oppgavene blir utført. Tabellen sier dog svært lite om oppfølging av resultater og nevner kun *resultater* ett sted der det handler om å oppbevare resultatene på forsvarlig måte. *Vurdering* er også bare nevnt en gang og da i sammenheng med at det er lærere som har ansvaret for å vurdere og skåre nasjonale prøver i lesing, og ikke vurdering på generelt grunnlag. Denne sjekklisten kan dermed være med på å undergrave viktigheten av oppfølgingen av resultatene og bruken av disse, samt hvem som har ansvaret for å følge opp og ansvaret for å se til at det blir gjort.

Tabell 1.1

Oppgaver nasjonale prøver		Eier	Rektor	Lærer
Hele perioden	Sørge for at skolene har forutsetninger, teknisk og menneskelig, til å gjennomføre prøvene	X	X	
	Kontrollere at gjennomføringen skjer korrekt og forsvarlig, og innen fristen	X	X	
	Sørge for at skolene og kommunen følger lover og forskrifter når det gjelder personvern og rett til innsyn	X	X	
	Ta vare på skolens resultater på en forsvarlig måte	K	X	X
	Sørge for støtte og veiledning underveis	X	X	
Før perioden	Gå gjennom informasjonen om nasjonale prøver	X	X	X
	Sørge for å ha satt seg inn ansvarsfordelingen og oppgaver som må løses før gjennomføring	X	X	X
	Påmelding i PAS – prøver. Alle elevene på trinnet meldes på, også de som skal fritas	K	X	
	Sørge for at lærerne har alle tilganger de må ha for å gjennomføre nasjonale prøver. Dette gjøres i PAS – prøver	X	X	
	Fatte eventuelle enkeltvedtak om fritak, diskuteres med lærer og foreldre på forhånd		X	
	Holde av rom og teknisk utstyr, og planlegge gjennomføringen på skolen		X	X
	Forberede teknisk for gjennomføring, sørge for at programmer og maskiner er oppdatert		X	
	Informere foreldre om gjennomføringen. Dette gjør		X	

	skolene selv.			
	Bestille egne prøver for tegnspråksbrukere og punktskriftbrukere, ev. bestille tilpasning til svaksynte elever hos Statped		X	X
	Informasjon om elevinnlogging, KODEORD per gruppe per prøve og start prøve			X
Etter perioden	Støtte lærerne under gjennomføringen	X		
	Yte lokal brukerstøtte, også teknisk, eventuelt opprette kontakt med skoleeier	X	X	
	Sørge for spesiell tilrettelegging der det er nødvendig		X	X
	Vurdere og skåre åpne oppgaver i skåringsverktøyet i PAS – prøver for lesing 8. og 9. trinn og lesing på samisk.	K	K	X

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Av tabellen over kan man lese at det eneste ansvaret lærerne er alene om er å dele ut kodeordet til elevene slik at de kan starte prøven. Å sette seg inn i informasjonen rundt prøvene, gjøre seg kjent med veiledningene og sette seg inn i ansvarsfordelingen er oppgaver de deler med både rektor og eier.

2.4 Nasjonale prøver i engelsk

De nasjonale prøvene i engelsk er den eneste av de tre prøvene som måler kompetansemål i et fag, da engelsk ikke er en grunnleggende ferdighet. I følge Udir måler prøva leseforståelse og beherskelse av vokabular og grammatikk. Dette innebærer å kunne koble ord og uttrykk til detaljer i teksten og hverandre for å forstå hovedinnholdet, finne informasjon og trekke slutninger, (den siste kun på 8.trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2017). Udir oppgir videre hva slags tekster prøvene består av og hvordan prøvene er utformet, men det er verdt å merke seg at nettsiden sist ble oppdatert i mai 2017, selv om det ble introdusert nytt prøveformat høsten 2022.

Prøven i engelsk er elektronisk og består nå av en lesedel og en lyttedel, noe som er svært likt den nye eksamensformen i faget. Elevene får 60 minutter til å svare på 37-40 oppgaver. Rekkefølgen på oppgavene varierer fra elev til elev for å gjøre det mindre interessant å følge med på medelever,

samt at noen tilfeldig utvalgte elever får flere oppgaver. Disse ekstraoppgavene er såkalte ankeroppgaver som er en del av kvalitetsvurderingen nasjonale prøver skal kunne gjøre seg over lengre tid. Nasjonale prøver i engelsk gjennomføres høsten på 5.trinn der prøven er laget med utgangspunkt i kompetansemålene etter 4.trinn, og igjen på 8.trinn der prøvene er laget med utgangspunkt i kompetansemålene etter 7.trinn. Nasjonale prøver i engelsk blir, som eneste nasjonale prøve, ikke gjennomført på 9.trinn og man har derfor ingen mulighet til å sammenligne resultater og utvikling etter 8.trinn. Dette begrunner Kunnskapsdepartementet med at prøven er basert på kompetansemål fremfor grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2022b)

2.5 Offentliggjøring av resultater

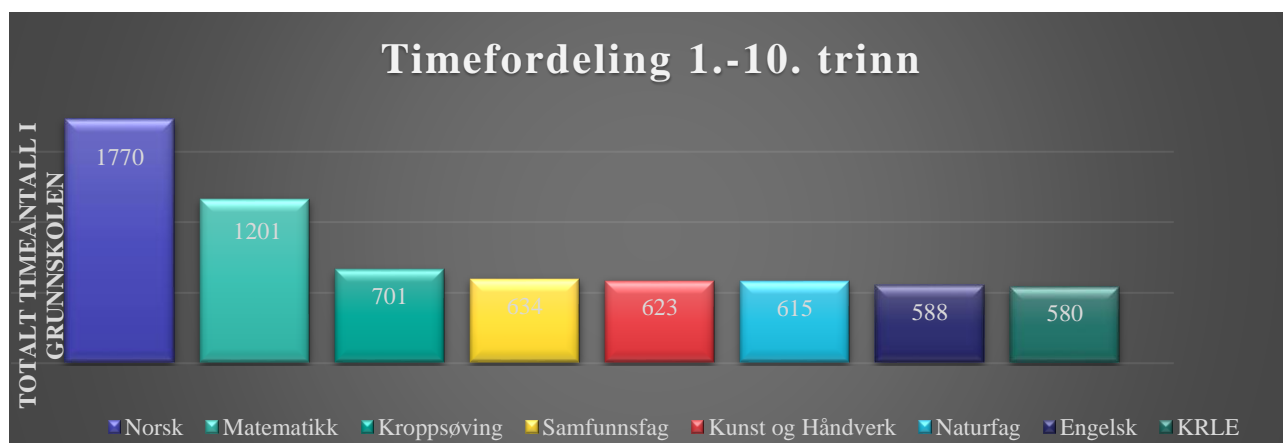
Et av aspektene ved bruken av resultatene fra nasjonale prøver som kanskje diskuteres mest, er at alle har fri tilgang til hver enkelt skoles generelle mestringsnivå sammenlignet med landsgjennomsnittet. Det resulterer i at mange mediehus bruker resultatene til å få lesere ved å lage overskrifter som *Her er de beste barneskolene i nasjonale prøver* (Lepperød, 2018), *Her er de beste og dårligste skolene* (Gjestad, 2008) *Store forskjeller mellom skolene i Sandnes: – Vi kan ikke ha det sånn at skoler år ett år scorer dårlig* (Stavanger Aftenblad, 2022). Listen over avisartikler med resultatfokus er lang, og mange stemmer fra ulike sektorer innen så vel politikk og journalistikk som skolevesen, stiller seg kritiske til at resultatene offentliggjøres. Magnus E. Marsdal er en av journalistene som har satt sterkest lys på denne debatten i sitt journalistiske arbeid og han peker på at offentliggjøringen i stor grad øker konkurransepreget mellom skolene, spesielt i større kommuner som Oslo, og samtidig øker presset kommunen legger på skolene til å oppnå ønsket resultat, noe som i visse tilfeller har ført til at skoleledere har tydd til uetiske metoder for å nå disse målene (Marsdal, 2020).

Rent politisk er det Høyre som går hardest ut og forsvarer offentliggjøringen av resultatene med argumentet om at samfunnet har rett til å vite hvordan situasjonen er på de ulike skolene i landet og at en sunn konkurranse mellom skoler og kommuner ikke er å forakte, men at man godt kunne latt være å rangere skolene i media (Ruud, 2020).

2.6 Timefordeling av engelskfaget i grunnskolen

På bakgrunn av at flere av informantene trakk frem at engelskfaget hadde særdeles få timer på timeplanene lagde jeg en tabell for å få oversikt over timefordelingen totalt sett gjennom den 10-årige grunnskolen. Jeg leste en tidligere forskning på timefordelingen i norsk skole over flere år som fant at norskfaget økte med 171 timer og matematikk med 57 timer etter PISA-undersøkelsen i 2001 (Djupedal, 2022, s. 35). Engelsk fikk 56 nye timer i 1990, men ingen etter PISA-undersøkelsen da det ble slått fast at innsatsen for å styrke de grunnleggende ferdighetene ikke skulle knyttes opp mot enkeltfag (Djupedal, 2022, s. 35). Jeg gikk inn på Udir.no og fant det gjeldene sammenlagte timeantallet for grunnskolen i skoleåret 2022-2023. Resultatet, gjengitt i tabell 2.1, viser at lærerne har rett i at engelsk har en relativt lav prioritering når det gjelder mengde elevene får av engelsktimer kontra andre fag som ikke har en like tung sluttvurdering som engelsk, noe som er interessant sett opp mot hva som forventes av elevene til nasjonale prøver i engelsk og eksamen i faget ved utgangen av 10.klasse. Informasjonen til tabellen er hentet på Udir.no.

Tabell 2.1



3 Teoretisk forståelsesramme

I dette kapitlet presenteres to teoretiske perspektiver som senere blir brukt til å drøfte resultatene fra analysen sett opp mot forskningsspørsmålet. Den første teorien er hentet fra forskningsprosjektet Practices of Data Use in Municipalities and Schools (PraDa), (Mausethagen et al., 2018) som handler om hva som påvirker hvordan elevresultater blir brukt og mulige utfordringer med dette. Deretter presenteres Argyris og Schön (REF) sin teori om enkel- og dobbelkretslæring som videre vil bli brukt for å belyse informantenes refleksjoner rundt egen bruk av resultatene, samt en kort og enkel forklaring av uttalt teori og bruksteori.

Som tidligere beskrevet er forskningsspørsmålet i denne studien «På hvilke måter reflekterer ulike aktører i skolen rundt egen bruk av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?». For å kunne begrunne valgene av teori jeg har brukt til å belyse denne problemstillingen er det essensielt å først forklare begrepet som ligger i formuleringen av forskningsspørsmålet.

3.1 Begrepsavklaring

Ordet refleksjon er et relativt vidt begrep, og i denne konteksten benyttes begrepet nettopp for å gi informantene mulighet til å ikke bare svare på spørsmål, men også få tid til å reflektere over både spørsmål og svar for å kunne gi mer utdypende svar. Refleksjon er et viktig redskap i profesjonelt pedagogisk utviklingsarbeid og evnen til å reflektere kritisk over eget arbeid og praksis knyttes ofte opp mot lærerprofesjonalitet (Imsen, 2020, s. 37). I vurderingskriteriene for de ulike karakterene i de aller fleste fag i skolen er det i høy grad elevenes evne til refleksjon som skiller mellom middels høye og høye karakterer, noe som igjen illustrerer viktigheten av å gjøre seg opp egne meninger og tanker.

Det viktigste er at læreren er i stand til å studere sin egen undervisning, forstå hva som egentlig foregår i klasserommet, ha øye for hvilke muligheter som egentlig er til stede, og hva som er viktig å endre på.

(Imsen, 2020, s. 204)

I dette sitatet beskriver Imsen idealet om den reflekterte læreren og sitatet gjenspeiler hva forskningsspørsmålet i denne studien søker etter i begrepet reflektere.

De ulike aktørene i denne studien henviser til lærere, avdelingsledere og rektor, da det er disse aktørene utvalget består av. Når det gjelder ordlyden «egen bruk» er det først og fremst formulert slik for å sikre at informantene formidler hvordan de selv forholder seg til de nasjonale prøvene og resultatene disse gir, og ikke reflekterer rundt tredjeparters eventuelle bruk av resultatene.

3.2 Elevresultater i praktisk bruk

Nasjonale prøver blir sett på som et av de viktigste målingsverktøyene som kan fortelle oss noe om norske elevers ferdigheter innen lesing, regning og engelsk (Mausethagen et al., 2018, s. 15). Men prøvene måler ikke kun elevenes ferdigheter, de er også et kontroll- og dokumenteringsverktøy som kan si noe om lærerens, skolelederens og den kommunale lederens arbeid (Mausethagen et al., 2018, s. 16). Mausethagen et. al har sett nærmere på hvilke muligheter bruk av resultatene kan gi og påpeker at ulike aktører kan ha ulike perspektiver på disse mulighetene (Mausethagen et al., 2018, s. 16). I sin doktorgradsavhandling, som var en del av et større prosjekt finansiert av Norsk Forskningsråd, (NFR), kalt *Achieving School Accountability in Practice*, fant Roald (2010) at selv om resultatene fra kvalitetsvurderingsverktøy blir formidlet til alle aktører på alle nivå fra elev til kommune, er ikke det ensbetydende med at resultatet har direkte påvirkning på hva som skjer i klasserommet (Roald, 2010, s. 8). Videre sier han;

Nasjonale, kommunale og skolebaserte kvalitetsvurderingar gir forholdsvis store mengder informasjon, men studien viser at vurderingsinformasjonen i seg sjølv ikkje resulter i ny forståing og aktivt utviklingsarbeid. Auka tilgang på informasjon kan også fungere kontraproduktivt dersom materialet ikkje blir arbeidd med på måtar som gir kollektiv innsikt og engasjement.

(Roald, 2010, s. 8)

Denne påstanden vitner om at resultatene i seg selv ikke har like stor verdi dersom ledere og lærere ikke vet hvordan de skal benytte resultatene konkret og praktisk direkte inn i klasserommet, en påstand som blir styrket av Mausethagen et. al;

...kvaliteten på lærernes samarbeid om elevresultatene, og lærernes evne til å fortolke og ta i bruk elevresultatene (er) viktige faktorer for at bruken av elevresultater skal fremme elevens læring.

Evalueringsrapporten om nasjonale prøver som system viser at mange lærere mener nasjonale prøver kommer til kort som et verktøy i utviklingen rettet inn mot den enkelte elev, og at det ved skoler der lærerne jobbet med oppfølging av resultatene i felleskap generelt var mer fornøyde med prøvene som ressurs i det daglige arbeidet (Seland et al., 2013, s. 27)

Skoleledere gir inntrykk av at nasjonale prøver er et godt verktøy for å utvikle skolen, lærere er mer nølende til hvorvidt prøvene er et godt redskap og indikerer at resultatene gir de informasjon de allerede har eller enklere kunne fått ved hjelp av andre kartleggingsverktøy (Mausethagen et al., 2018, s. 52–59)

Forskningen viser at lærere ved større skoler der de samarbeider på systemnivå med forberedelser og oppfølging ser større nytte enn lærere på skoler der enkeltlærere er mer overlatt til seg selv og at ved skoler der det blir satt av tid til analyse og refleksjon i større grad drar nytte av resultatene (Mausethagen et al., 2018, s. 41). På så vis blir skolelederen sett på som nøkkelen til hvorvidt resultatene på skolen brukes da det er skolelederen som styrer skolens prioriteringer og strategier for å møte lokalpolitikkenes mål (Mausethagen et al., 2018, s. 42) Videre viser forskning at de større kommunene i landet i betydelig større grad enn de mindre kommunene, vektlegger oppfølging av veiledning og kontroll (Mausethagen et al., 2018, s. 43).

Videre viser forskning at lærere på generelt grunnlag føler de har nok informasjon til å gjennomføre prøvene, men at de ikke har tid til å gå inn i hver enkelt elev sine resultater for å bruke disse eksplisitt inn mot undervisning eller faglig utvikling av den enkelte elev (Mausethagen et al., 2018, s. 47–65).

Bruken av resultatene varierer mellom informantene i studien. Noen skoleledere peker på at det er den interne bruken som blir interessant å se på over tid for å diagnostisere hvilke oppgaver elevene mestrer og ikke og dermed ta med denne informasjonen inn i utviklingen av skolens praksis, mens andre skoleledere peker på at de nasjonale prøvene bare måler en del av elevenes kompetanse og at de derfor ikke bør få for stort fokus (Mausethagen et al., 2018, s. 79–96). Bruken varierer også mellom lærerne der noen ser på prøven som et pålagt onde man bare må gjennomføre for deretter å glemme, mens andre peker på at prøvene kan være et nyttig verktøy for å videreutvikle klasseromspraksisen, vel og merke dersom man får tid til å analysere i fellesskap (Mausethagen et al., 2018, s. 54–55).

Resultatene fra spørreskjema om hvordan resultatene fra nasjonale prøver brukes svarte flere skoleledere og lærere på 1.til 4 klasse på barneskolen at nasjonale prøver ikke er relevant for dem. (Mausethagen et al., 2018, s. 79–96).

3.3 Enkel- og dobbelkretslæring

Etter hvert som analysen av datamaterialet fremskred ble det mer og mer tydelig at mange av refleksjonene dreide seg rundt rutiner, eller mangelen på rutiner, rundt arbeid med nasjonale prøver i engelsk. Det ble derfor interessant å se på resultatene opp mot organisasjonsteori i forhold til hvordan organisasjoner lærer.

Forskning viser at skoler som over lengre tid oppnår tilfredsstillende resultater i stor grad vektlegger felles refleksjon og kontinuerlig jobber med å utvikle samarbeidskvaliteten ved skolen (Grandemo, 2017; Hargreaves & Fullan, 2013; Postholm et al., 2012, s. 127–129). Argyris og Schön har utviklet en modell som kan brukes for å se nærmere på organisasjonens, og i dette tilfellet skolens, endringskapasitet i det de kaller *enkel- og dobbelkretslæring* (Argyris & Schön, 1996). Resultatene fra denne masteroppgaven blir drøftet i lys av denne teorien i kapittel 6.

3.3.1 Enkelkretslæring

Argyris og Schön beskriver enkelkretslæring som de relativt enfoldige og enkle endringene en skole gjør der man på et mer eller mindre overfladisk vis identifiserer utfordringer eller problemer, finner løsninger på disse, retter opp feilene med enkle tiltak og utover det fortsetter praksisen som før (Postholm et al., 2012). I et eksempel om enkelkretslæring som vedrører en skoles arbeid med kvalitetsvurdering ville lærerne og skolelederne kun gjennomgå elevresultatene rent pragmatisk i plenum og diskutere disse, uten å gå i dybden på mulige årsaker til at resultatene er slik de er eller reflektere rundt hvilke endringer skolen, lederne og lærerne sammen må gjøre for å endre på resultatene (Postholm et al., 2012, s. 121–123).

3.3.2 Dobbeltkretslæring

I dobbeltkretslæring står evnen til refleksjon og metarefleksjon sentralt. Den forutsetter at organisasjonen er gjennomsyret av velvilje til å endres innenfra, og innforstått med at det krever

systematisk arbeid som defineres som et kontinuerlig arbeid uten slutt, og ikke som et prosjekt man gjør en periode og deretter blir ferdig med (Argyris & Schön, 1996). I et eksempel som vedrører en skoles arbeid med kvalitetsvurdering ville lærerne og skolelederne sammen utfordre skolens mål, verdier og normer, være åpne for kollegiale konflikter som en del av prosessen, men behandle de motstridende ideene med åpen nysgjerrighet og velvilje til å teste de ut, fordomsfritt (Postholm et al., 2012, s. 121–123). En skole der dobbelkretslæring definerer organisasjonens endringskapasitet legger vekt på systematisk felles, og individuell, refleksjon om på hvilke måter undervisning og læringsarbeid kan utvikles og endres for å oppnå bedre resultater (Postholm et al., 2012, s. 121–123).

3.3.3 Uttalt teori og bruksteori

Som et lite vedlegg i teorien som denne studien senere skal drøftes opp mot nevnes til slutt forholdet mellom uttalt teori og bruksteori som Argyris og Schön også trekker frem når man analyserer en organisasjon, der uttalt teori i enkle trekk representerer det skolen sier at de gjør kontra bruksteori som i enkle trekk representerer det skolen *faktisk* gjør (Argyris & Schön, 1996). Grunnen til at dette tillegget er gjort er fordi det i analysen av datamaterialet kom frem en forskjell mellom hvordan ledelsen og lærerne mener resultatene fra nasjonale prøver blir fulgt opp og det er derfor interessant å se på forholdet mellom de ulike synene gjennom uttalt teori og bruksteori.

4 Metode for datainnsamling

I dette kapitlet gjør jeg rede for hva et kvalitativt forskningsdesign innebærer og hvorfor jeg har valgt det. Videre redegjør jeg for hvorfor jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju for å samle inn den dataen jeg trengte for å besvare problemstillingen min og forklarer hvordan jeg kom frem til utvalget mitt og hvilke etiske overveielser jeg gjorde meg underveis med tanke på min rolle som forsker i akkurat denne casestudien. Deretter beskriver jeg hvilken analysemodell jeg har valgt å bruke og hvorfor jeg valgte å bruke nettopp den. Jeg adresserer også styrker og svakheter ved operasjonaliseringen av den valgte analysemodellen samt hvordan den fungerte i samspillet med min forskning. Avslutningsvis i dette kapitlet adresserer jeg forskningens reliabilitet og validitet samt de viktigste etiske refleksjonene jeg har gjort i løpet av denne studien.

4.1 Eksplorerende kvalitativt forskningsdesign

Et kvalitativt forskningsdesign kjennetegnes ofte ved at fokuset i forskningen ligger på *ord* i motsetning til *tall* som i kvantitativ forskning (Bøhn, 2021). **(EN KILDE TIL!)** Det er ofte snakk om mye informasjon fra få enheter der forskningsspørsmålet søker informantene, altså personene som har blitt intervjuet i forskningsprosessen, sine erfaringer, refleksjoner, opplevelser og tolkninger for å samle dypere og mer sammensatt empiri (Bøhn, 2021). Forskningsmetoden søker å gå i dybden ned på detaljnivå fremfor å få et større overblikk på et mer generaliserende nivå, og det er derfor intervju er den mest vanlige metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 1998). Med intervju vil man kunne få utdypende informasjon om informantenes erfaringer, refleksjoner og tolkninger av opplevelser eller andre forhold som kan belyse forskningsspørsmålet fra innsiden og gi verdifull tilleggsinformasjon som for eksempel et spørreskjema ikke ville kunne gi (Thagaard, 1998, s. 193).

Thagaard (1998) skriver om ulike perspektiver på hva slags informasjon som kommer frem i et intervju, og skiller mellom et instrumentelt og et interaksjonistisk perspektiv. Forskeren i det instrumentelle perspektivet er en tilnærmet objektiv mottaker av informantens refleksjoner og opplevelser, og i det interaksjonistiske er forskeren med på å forme og videreutvikle forståelsen av informantens fremlegg i kraft av sin tilstedeværelse (Thagaard, 1998, s. 193). Dette samsvarer også med en konstruktivistisk tilnærming til forskning som betyr at de sosiale fenomen som oppstår i

en intervjusituasjon blir til i samspillet mellom individene som deltar i intervjuet og konteksten de befinner seg i (Bøhn, 2021).

Kvalitativ forskning er ofte beskrevet som induktiv forskning, noe som i enkle trekk betyr at forskningen går fra detaljnivå til å samle detaljene for å til slutt kunne utgjøre mer generelle slutninger, i motsetning til deduktiv forskning som starter fra et mer generaliserende utgangspunkt (Bøhn, 2021). Ifølge Maxwell er forskningsprosessen i en kvalitativ studie emergent, altså at den vokser frem gjennom forskningsforløpet og dermed er en eksplorerende forskning, noe som betyr at man samler inn informasjon som deretter analyseres for deretter å se om man kan trekke noen konklusjoner eller se et generelt mønster (Maxwell, 2013, s. 3). Videre skriver Maxwell (2013) at momentene i et kvalitativt design ikke må utføres i en bestemt, lineær rekkefølge, men at alt skjer samtidig og influerer hverandre konstant som en levende organisme. Hvordan forskeren innhenter data, på hvilket grunnlag utvalget av informanter blir gjort, hvordan forskeren utvikler bruk av teori og forskningsspørsmål, hva slags analyse av den innsamlede empiri forskeren velger, og ikke minst hvordan forskeren forholder seg til forskningens validitet og er årvåken på hvordan de ulike elementene kan true validiteten fortløpende, henger konstant sammen (Maxwell, 2013, s. 4). Designet må kunne konstrueres og rekonstrueres alt ettersom forskningsprosessen forløper, og man må, ifølge Maxwell, kontinuerlig vurdere om metoden fungerer for og i forskningen og konteksten, for å kunne rekonstruere designet slik at den virker i henhold til forskningens mål (Maxwell, 2013, s. 4).

Maxwell (2013) har utviklet en modell for å gjøre det mer oversiktlig som jeg har brukt i utviklingen av forskningsdesignet til denne studien. Han har kalt den *En interaktiv modell for forskningsdesign* og jeg har gjengitt den i figur 1.1.

De fem komponentene Maxwells modell fremhever er:

1. Mål – Hvorfor skal du gjennomføre akkurat denne studien og hvem har interesse av resultatene du får frem?
2. Konseptuelt rammeverk – Hvilken forhåndsoppfatning har du av forskningsspørsmålet ditt og hva slags personlig erfaring kommer du til å bruke i din tolkning av hva du får frem?
3. Forskningsspørsmål – Hva vil du vite noe om?
4. Metode – Hva slags relasjon har du til informantene, hvordan gjør du utvalget ditt hva slags metode velger du og hvorfor og hvordan analyserer du dataen du innhenter?

5. Validitet – Hva kan gjøre at forskningen din ikke er til å stole på?

Som modellen viser, er alle fem komponenter knyttet til hverandre i et stadig samspill. Jeg har fylt ut et lignende skjema med mine valg som jeg legger ved lenger ned i kapittelet.

4.2 Styrker ved kvalitativt forskningsdesign til denne studien

Grunnen til at jeg valgte et eksplorerende kvalitativt forskningsdesign til denne studien er fordi jeg ønsket å gjøre en nærstudie, eller kasusstudie, av en enkelt skole. I den forbindelse fremstår kvalitativt forskningsdesign som det designet som best vil sikre studiens indre validitet, altså det forskningsdesignet som best ville kunne svare på forskningsspørsmålet mitt. Som tidligere nevnt har jeg ikke funnet tidligere forskning på feltet som har valgt å gjøre nettopp dette og jeg ville derfor skape et bidrag til forskningsfeltet som kunne belyse tematikken fra innsiden slik Maxwell (2013) beskriver.

Styrkene ved å velge denne metoden er at informantene ville kunne gi utdypende informasjon, jeg ville kunne stille oppfølgingsspørsmål når intervjuet tok uventede retninger og gjøre simultane små endringer på selve intervjuguiden fortløpende for å få frem enda flere aspekter enn jeg hadde tenkt ut på forhånd. I sin bok siterer Maxwell (2013) paleontolog Neil Shubin som igjen siterer Dwight E. Eisenhower som i snakk om krigføring sier at han har oppdaget at når man planlegger krigsstrategier er planleggingen essensiell, på samme tid som all planlegging er verdiløs (Maxwell, 2013, s. 3). Grunnen til at Maxwell (2013) siterer sitatet i forbindelse med kvalitativt forskningsdesign er fordi det gjenspeiler prosessen svært nøyaktig. Man kan legge alle planer for en vellykket forskning, men kan oppdage midt i prosessen at det likevel ikke blir som man har tenkt og at man derfor må være forberedt på å gjøre justeringer underveis.

4.3 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju er et intervju som gjennomføres med en utarbeidet intervjuguide der forskeren har planlagt hvilke spørsmål som skal stilles, men som likevel er fleksibel i den forstand at spørsmålene kan endres underveis ettersom informanten svarer eller intervjuet tar uventede retninger (Dalen, 2011). Det passer særdeles bra i en kvalitativ tilnærming og er utformet for å kunne gå i dybden. Thagaard (1998) beskriver om semistrukturerte intervju som en samtale mellom forsker og informant og belyser det asymmetriske forholdet mellom de to der forskeren styrer

samtalen med sine forberedte spørsmål, mens informanten kun styrer sine egne svar eller fraværet av svar (Thagaard, 1998, s. 195). Hun beskriver også utførlig hva man må tenke på som forsker, hvordan man lager gode intervju spørsmål og hvordan man er en god intervjuer.

4.4 Forarbeid, utvalg og gjennomføring

4.4.1 Forarbeid

Høsten 2021 startet prosessen med å danne grunnlaget for det som senere skulle kulminere i denne studien. Jeg jobber på en skole der resultatene på nasjonale prøver i engelsk har vært under landsgjennomsnittet over flerfoldige år, til tross for tiltak og oppmerksomhet fra skoleledelsen. Jeg ble nysgjerrig på hva som kunne være årsaken til at det ikke endret seg og spurte daværende rektor om jeg kunne få skrive en masteroppgave om dette tema, og bruke skolen som informantskole i en kase studie. Rektoren sa umiddelbart ja og var like nysgjerrig som meg til å nøste i hvordan skolen jobbet med nasjonale prøver i engelsk. Dette resulterte i problemstillingen «På hvilke måter reflektere ulike aktører i skolen over bruken av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?».

4.4.2 Utvalg

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet ønsket jeg et utvalg som bestod av ulike aktører i skolen som alle hadde tilknytning til arbeid med nasjonale prøver i engelsk. For å sikre studiens ytre validitet, altså at utvalget som blir gjort er relevant for studiens forskningsspørsmål, rekrutterte jeg engelsklærerne på henholdsvis 4, 5, 7, 8, 9 og 10.trinn, samt avdelingslederne på mellomtrinnet og ungdomstrinnet samt rektor ved skolen. Etter hvert som intervjuene var i gang ble det tydelig for meg at studien ville kunne få en bedre helhet dersom også småtrinnet ble representert da de nasjonale prøvene i engelsk som avholdes på 5.trinn skjer tidlig på høsten og er laget ut ifra kompetansemålene på 4.trinn. Derfor ble altså lærere fra 3.trinn intervjuet i andre omgang av intervjuer. Jeg vurderte også å intervju skoleeiere i kommunen for å styrke studiens ytre validitet ytterligere, men for å sikre gjennomføring innen tidsrammen måtte dette utgå.

Utvalget består av totalt åtte informanter der fem er lærere, to er avdelingsledere og en er rektor. Den ene avdelingslederen underviser også i engelsk på mellomtrinnet og har dermed en dobbeltrolle. Aldersspennet varierer fra 27-53 år og kjønnsmessig består utvalget av seks kvinner og en mann. Alle er lærerutdannet, men noen har gått videre med lederutdannelse. Samtlige har flere års erfaring fra arbeid i skolen som strekker seg fra 3-33 år.

Tabell 3.1 Presentasjon av informanter

Pseudonym	Stilling	Underviser i engelsk	Erfaring med NP
Lærer A	Mellomtrinnet	X	X
Lærer B	Ungdomsskolen	X	X
Lærer C	Småskolen	X	X
Lærer D	Småskolen	X	-
Lærer E	Småskolen	X	-
Avdelingsleder A	Ungdomsskolen	-	X
Avdelingsleder B	Mellomtrinnet	X	X
Rektor	Hele skolen	-	X

Utvalget er strategisk i forhold til forskningsspørsmålet da hver og en av informantene kan tenkes å ha erfaring som gir de faglig grunnlag til å reflektere over hvordan de bruker resultatene fra nasjonale prøver. Selv om flere av informantene ikke selv arbeider på trinn der nasjonale prøver blir gjennomført vil likevel deres refleksjoner kunne være med på å belyse andre sider av problemer eller utfordringer som andre lærere og ledere trekker frem og på den måten gi forskningsspørsmålet en bredde det ellers ikke ville fått. På tross av at utvalget er lite og rekruttert fra samme arbeidsplass og på så måte ikke uten videre kan generaliseres videre til andre skoler, vil likevel det at alle informantene er utdannede lærere og dermed har et felles forståelsegrunnlag i kraft av å være en del av lærerprofesjonen, gjøre at man kan anta at deres erfaringer og refleksjoner ikke er eksepsjonelt for de, men også være gjenkjennende faktorer blant andre lærere og ledere. I tillegg bringer hver og en informant med seg ulike erfaringer fra enten langt arbeidsliv eller nyere lærerutdanning som er med på å utvide nyansene i de ulike refleksjonene rundt forskningsspørsmålet.

4.4.3 Personvern

Samtlige informanter ble gitt informasjon om studien og formålet med masteroppgaven og ga deretter skriftlig samtykke om deltakelse. Studien er også godkjent i forkant av Norsk Senter for Forskningsdata (heretter kalt NSD). Intervjuene ble avholdt på skolen, ofte i løpet av hulltimer i løpet av arbeidsdagen, i tidsrommet desember 2021 til april 2022. Alle informanter har fått skriftlig informasjon om studien og på hvilke måter personopplysninger blir behandlet og oppbevart. De har også fått skriftlig informasjon om rettigheter når det gjelder innsyn og tilbaketreking av deltakelse. I tråd med NSD sine retningslinjer vil alle personopplysninger og opptak slettes etter dette prosjektets avslutning i desember 2022.

Siden studien handler om en liten skole i en liten kommune er det ikke mulig å være 100% anonym da det for eksempel bare finnes en rektor i hele kommunen. Det samme gjelder avdelingslederne og til en viss grad lærerne. Det vil si at alle som vet hvem jeg er og hvor jeg jobber vil kunne nøste seg frem til hvilke informanter som har deltatt i studien og til en viss grad hvem som har sagt hva. Dette er ikke like åpenbart når det gjelder lærerne, men det kreves ikke enormt detektivarbeid for å kunne finne ut hvem som har sagt hva dersom det står nevnt hvilket trinn læreren som er sitert jobber på.

Jeg gikk nøye gjennom dette aspektet med hver enkelt informant, samtlige samtykket til å delta i studien likevel da ingen av de anså tema for prosjektet som ømfintlig. Alle intervjuer ble gjort med båndopptaker og samtlige informanter er anonymisert i transkriberingene, samtykkeerklæringene, analysen og resultatene.

4.4.4 Utarbeidelse av prosjektet

Jeg ville følge Maxwells modell og fylte suksessivt inn de ulike komponentene ettersom jeg kunne.

Figur 1.1 *En interaktiv modell for forskningsdesign* av Joseph A. Maxwell fra «Qualitative research design – an interactive approach» 2013.

1. **Mål:** Målet med denne studien er å finne ut hvordan informantskolen som helhet jobber med resultatene til nasjonale prøver i engelsk. Samsvarer for eksempel forventningene fra ledelsen med lærernes refleksjoner?
2. **Konseptuelt rammeverk:** Jeg har noen forutinntatte tanker om at resultatene i liten grad blir brukt av lærerne og at det ikke er klare retningslinjer fra ledelsen for hvordan de skal brukes. Jeg har selv gjennomført en nasjonal prøve i engelsk på åttende trinn og har dermed personlig erfaring som påvirker min forutinntatte mening. Denne prøven ble gjennomført høsten -22, altså etter disse intervjuene ble gjennomført, og påvirket dermed ikke på daværende tidspunkt. Derimot ble selve analysearbeidet gjort etter denne erfaringen og kan dermed påvirke min tolkning av empirien.
3. **Forskningsspørsmål:** På hvilke måter reflekterer ulike aktører i skolen rundt bruken av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?
4. **Metode:** Kvalitativt semistrukturert intervju etterfulgt av tematisk analyse.
5. **Validitet:** Dette punktet ble ekstra viktig og sårbart i denne studien nettopp på grunn av de nære relasjoner og arbeidsforholdet til informantskolen. Min opplevelse var likevel at

svarene informantene kom med var preget av en fortrolighet og velvilje til å ville belyse problemstillingen så ærlig og redelig som mulig, og jeg tror at prosjektets validitet er sterk nok med den konstante årvåkne fokus jeg har på min egen rolle som forsker i denne konteksten. Jeg har en nær relasjon til noen av informantene og en mindre nær til andre. Ingen av relasjonene strekker seg utenfor arbeidsplassen, men er likevel nære da man deler mye i arbeidet som lærer. Det at noen av informantene er mine ledere er også et aspekt som kan påvirke forskningens validitet. Utvalget ble gjort fordi jeg hadde en unik mulighet til å gjøre en nærstudie der jeg kunne ha fri tilgang til informantene og velvillig samarbeidsvilje. Metoden kan både gi mer ærlige, utdypende svar på bakgrunn av relasjonene, men kan samtidig gjøre at noen velger å holde igjen.

4.4.5 Intervjuguide

I forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden og leste meg opp på hvordan kan lage gode intervju spørsmål, hvordan man blir en god intervjuer og hva man skal prøve å unngå som forsker i intervjusituasjonen. Jeg fant gode råd hos både Thagaard, Rubin og Rubin (ref), og Postholm (ref), for eksempel som at man som intervjuer må øve seg på å være en god lytter, la stillheten ligge da den kan gi informanten rom til å reflektere og kanskje svare enda mer utdypende og ikke stille ledende eller alt for generelle spørsmål (Thagaard, 1998, s. 196). Rubin og Rubin sin intervjuguidemodell kalt «tre med grener», går ut på at man har ett hovedtema, det er stammen i treet, og at man har utarbeidet spørsmål som alle har base i, og hele veien er relatert til, hovedtema og som dermed utgjør grenene på treet (Rubin, 2004, s. 145). Denne modellen valgte jeg å bruke i utførelsen av min egen intervjuguide. Postholms detaljerte forklaringer på hvordan man som forsker i et semi-strukturert intervju er med på å skape empirien sammen med intervjuobjektet ved å gi informanten medhold eller vise positiv holdning til visse utsagn eller være åpen for at informanten kan bringe nye tema på banen som forskeren ikke hadde forutsett (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124), inspirerte meg også underveis.

I denne studien valgte jeg å lage tre intervjuguides, (vedlegg 3-5), en til lærere, en til avdelingsledere og en til rektor. Det eneste som skiller de tre guidene fra hverandre er formuleringen av enkelte spørsmål i forhold til hvilken stilling informanten hadde. Jeg utformet alle spørsmålene med tanken om at de skulle gi meg innsikt i den enkeltes opplevelser, arbeidsmåter, og refleksjoner rundt bruk av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk på en slik måte at informantene skulle bli oppfordret til å svare utførlig og ikke bare ja eller nei. For eksempel valgte jeg å

formulere spørsmålet slik «På hvilke måter bruker du resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?» fremfor en mer lukket variant: «Bruker du resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?». På denne måten kunne informanten svare mer utdypende, uavhengig av om svaret var at vedkommende bruker resultatene eller ikke. Dette ble også tilfelle i flere av intervjuene der informanten gikk videre av seg selv og kom med utførlige forklaringer angående hvorfor de brukte, eller ikke brukte, resultatene. Alle intervjuguidene ligger med som vedlegg i slutten av denne oppgaven. Jeg begynner med å spørre om erfaring for deretter å gå videre til informantens forhold til nasjonale prøver i engelsk og eget arbeid med disse. Jeg retter etter hvert fokuset inn mot arbeid med resultatene, men har også mange generelle spørsmål rundt arbeidet med nasjonale prøver i engelsk. Legg merke til at samtlige spørsmål er formulert på måte som muliggjør utdypende svar fra informanten og ikke åpner for rene ja-nei spørsmål.

4.4.6 Gjennomføring

Intervjuene ble holdt i møterom på skolen med unntak av to intervju som ble avholdt på informantens kontor da dette passet best for vedkommende. Stemningen under intervjuene var lett og ledig, men situasjonen føltes litt uvant for begge parter. Det var ofte latter og ledig prat før vi satte oss ned og jeg informerte om at jeg nå kom til å skru på båndopptakeren og starte intervjuet. Da senket roen seg og vi gikk inn i rollene som intervjuer og informant.

Jeg hadde satt av 30 minutter til hvert intervju, men tiden varierte i alt fra ca. 9 til 53 minutter. Det korteste intervjuet gikk så fort som det gikk fordi læreren relativt fort kjente at erfaringene med nasjonale prøver var minimale og dermed følte at intervjuet ikke var av interesse for studien. Informanten svarte likevel på alle spørsmål, men det ble, forståelig nok, svært korte svar. Det lengste intervjuet ble såpass langt fordi samtalen tok flere lange vendinger til andre tema. Dette beskrives mer detaljert under avsnittet som omhandler studiens validitet og reliabilitet.

Intervjuene ble transkribert fortløpende etter gjennomførte intervju. Denne delen av prosedyren er omfattende og tidkrevende, og jeg har brukt titalls timer på å forsikre meg om at alt kom med i transkriberingene for å skape et så solid grunnlag til analyse som overhodet mulig.

Tabell 4.1 Praktisk informasjon om intervjuene

Informant	Intervjulengde	Sted	Godkjent av NSD
Lærer A	18 min 56 sek	Forskers kontor	X
Lærer B	16 min 43 sek	Forskers kontor	X
Lærer C	8 min 57 sek	Forskers kontor	X

Lærer D	18 min. 20 sek	Forskers kontor	X
Lærer E	18 min 20 sek	Forskers kontor	X
Avdelingsleder A	22 min 24 sek	Informantens kontor	X
Avdelingsleder B	53 min 33 sek	Forskers kontor	X
Rektor	21 min 12 sek	Informantens kontor	X

4.5 Analytisk fremgangsmåte

Med et stort datamateriale kan det være krevende å få oversikt.. Med drøye tre timers opptak innsamlet empiri fra åtte ulike kilder ble det viktig å strukturere, analysere og systematisere for å kunne finne mønster og tendenser som kunne omskapes til relevante temaer til forskningsspørsmålet. Jeg har valgt å benytte tematisk analyse, som ikke bundet til en teoretisk ramme og skiller seg derfor fra andre analysemetoder brukt for å identifisere mønster i innsamlet data (Braun & Clarke, 2006, s. 76; Johannessen et al., 2018, s. 279). Analysemetoden er en utmerket måte å få oversikt over materialet på, samt å kunne identifisere relevante tema knyttet opp mot forskningsspørsmålet (Johannessen et al., 2018, s. 279)

Ifølge Braun og Clarke kan man identifisere tematiske mønstre på to ulike plan; latent og semantisk. Analyse utført på et latent plan går ut på å identifisere og tolke underliggende meninger og ideer i den innsamlede empirien og former det semantiske innholdet i et teoretisk perspektiv, i motsetning til en semantisk fremgangsmåte der forskeren i store trekk gjengir resultatene eksplisitt, fritt for tolkninger (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Ideelt sett skal man gå fra beskrivelse til tolkning som man deretter knytter opp mot relevant teori (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

Braun og Clark presenterer videre seks veiledende faser for å gjennomføre en tematisk analyse og jeg gjengir videre en definisjon på hver av fasene, samt min utførelse av dem, for å gjøre veien til resultatene som blir presentert i neste kapittel, så transparent som mulig.

Fase en; å gjøre seg kjent med den innsamlede dataen.

Med drøye tre timers intervjuopptak var det en langvarig og krevende prosess å transkribere. Jeg tok opp alle intervjuene med båndopptaker og skrev ordrett ned alle hørbare ord og lyder. (Vedlegg 7). Det å skulle formatere ordlyd til skrift er ikke en eksakt vitenskap og det er ikke mulig å overføre all semantisk mening fra en muntlig samtale ned i skrift på en objektiv måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Jeg benyttet meg av ulike tegnsettinger som (...) for pause, noterte ned

mm, eeh, host, latter og andre lyder. Jeg hørte gjennom det fullstendige datamaterialet flere ganger og repeterte samtlige steder der ordlyden var vanskelig å fange opp helt til jeg hørte hva som ble sagt. Derfor er det ingen steder i transkripsjonen der det er notert at det ikke gikk å høre. Dette kan også begrunnes med særdeles godt opptaksutstyr. Jeg noterte fortløpende alle refleksjoner, tanker, ideer, etiske refleksjoner og teoretiske koblinger for å kunne gå tilbake til dette når tiden for blant annet drøfting var inne. Denne delen av arbeidet ga meg en særdeles god oversikt over datamaterialet.

Fase to; å skape de første kodene

I denne fasen prøver man å trekke ut det mest interessante fra det totale datamaterialet og plassere dataekstrakt inn i ulike koder for å få en detaljert oversikt over materialet. En kode er, ifølge Braun og Clarke, nøkkelord som identifiserer interessante deler av dataen slik den fremstår i råmaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg begynte med å systematisk gå igjennom hvert og ett intervju, trekke ut relevante utsagn og plassere de inn i en tabell der jeg fortløpende skrev på mulige koder jeg anså relevante for forskningsspørsmålet. Denne prosessen repeterte jeg to ganger for å sikre at jeg ikke hadde gått glipp av noe, eller feiltolket hva som faktisk ble meldt av informanten. Jeg oppdaget i denne prosessen flere nye aspekter ved datamaterialet som resulterte i at jeg endret en del av det opprinnelige teorigrunnlaget, basert på at en stor andel av informantene vektla noe jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Skjemaet med dataekstrakt, koder og tema blir presentert i resultatkapitlet og ligger i sin helhet som vedlegg **NR**.

Fase tre; å finne mer overordnede tema

I prosessen med å lage relevante temaer understreker Braun og Clarke at nøkkelen til et tema ikke nødvendigvis handler om hvor mye av datamaterialet man kan plassere i temaet, men på hvilke måter temaet fanger opp noe relevant og viktig i forhold til forskningsspørsmålet. (Braun & Clarke, 2006, s. 87) Disse temaene representerer både kontinuitet, mønstre og brudd på mønstre og gir grunnlaget for innholdet i drøftingen (Johannessen et al., 2018, s. 295). I denne fasen samlet jeg kodene og plasserte de i fire, foreløpige, tema for å få oversikt over samsvar og motstridigheter i dataekstraktene. Jeg oppdaget at tema som sentrerte seg rundt negativitet i forhold til nasjonale prøver var påtakelig mye større enn tema som sentrerte seg rundt positive forhold til nasjonale prøver. Selv om jeg opprinnelig gikk for en induktiv tilnærming til analysen ble det til slutt en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. I tråd med en induktiv tilnærming ble koder og tema formet uten å knyttes til forhåndsbestemte kategorier og kan dermed kalles data-drevet, og var en såkalt bottom-up arbeidsmetode (Braun & Clarke, 2006, s. 83). På den annen side, i tråd med en

deduktiv tilnærming, ble analyseprosessen og formingen av koder og tema i høy grad preget av forskningsspørsmålet og den forhåndsbestemte teoretiske rammen for oppgaven, en såkalt top-down arbeidsmetode (Braun & Clarke, 2006, s. 83).

Fase fire; å se over og vurdere temaene

I denne fasen gikk jeg gjennom og vurderte på nytt om temaene passer til utsagnene fra intervjuene og kodene de opprinnelig fikk, samt at temaene passer med det totale datamaterialet. Deretter lagde jeg et tematisk kart over materialet for å gjøre det oversiktlig å navigere i når rapporten over resultatene skal skrives. (Vedlegg NR)

Fase fem; å definere og navngi temaene

Denne fasen er i grunnen en forlengelse av fase fire der jeg fortløpende og kontinuerlig analyserte hvorvidt temaene fortsatt stemmer inn med helhetsinntrykket og forskningsspørsmålet. Her endret jeg noe på formuleringene for å sikre at de definerer temaer som passer inn i helheten. Kodene og temaene ble drøftet med veileder i flere omganger for å sikre at jeg ikke så meg blind på materialet.

Fase seks; å skrive rapport

I rapporten skal man presentere resultatene skriftlig. Som Braun og Clarke sier er denne fasen siste mulighet til å analysere dataekstraktene og velge relevante, interessante utdrag som man kan knytte opp til teori, forskning og forskningsspørsmålet før rapporten skal skrives (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

Ved å bruke denne metoden fikk jeg grundig oversikt over datamaterialet og funnene som vil bli presentert i resultatene i neste kapittel. Kodeskjemaet og temakartet ligger med som vedlegg NR.

4.6 Validitet og forskningsetiske refleksjoner

4.6.1 Validitet

I denne studien har jeg fra første øyeblikk kjent på et enormt ansvar når det gjelder trusler mot studiens ytre validitet og de etiske utfordringene som oppstår når man forsker på egen arbeidsplass der samtlige informanter er kolleger man har mer eller mindre nære relasjoner til. Det har vært svært tydelig for meg at den aller største trusselen til dette prosjektets validitet er meg selv og hvordan mine relasjoner til informantene påvirker forskningens prosess både når det gjelder

forhåndsinnatte holdninger til tema, resultat og informantene, samt min tolkning av resultatene og funnene.

Jeg har hatt en kontinuerlig diskusjon med meg selv om hvorvidt jeg klarer å skille mellom forsker, kollega og privatperson i denne prosessen, og det har, som menneskelig er, variert stort. Jeg fant det utfordrende å holde en profesjonell forskerrolle når jeg intervjuet mine egne kolleger og ledere. Til tross for nøye utarbeidede intervjuguider blir intervjuene ved flere tilfeller rene samtaler der spørsmålene blir stilt og informantene svarer, men der jeg også er med og responderer på svarene med egne refleksjoner og opplevelser. I ett tilfelle tar jeg nesten over samtalen og vi havner ut i en lang, dog interessant, samtale om helt andre aspekter ved skolevesenet og skolen som organisasjon. Jeg opplever ikke at informanten på noen måte er passiv i samtalen, tvert imot en ivrig deltaker, men samtalen tar ganske lange vendinger før jeg endrer kursen tilbake til temaet vi egentlig skulle snakke om. Selv om jeg hele veien gjennom intervjuet er klar over hva som skjer, er jeg ikke i stand til å endre det. I følge både Kvale og Brinkmann (2015), Høgheim (2020), Thagaard (1998) og Postholm & Jacobsen (2018), er semistrukturert intervju en fleksibel intervjuform som beveger seg sømløst mellom dagligdags samtale og målrettet intervju, så sann sett er ikke nødvendigvis intervjuet i sin helhet kontaminert av meg, men jeg har udiskuterbart en stor rolle i å forme samtalen i noen av intervjuene.

På den annen side kan den kollegiale relasjonen til informantene medføre mer åpenhjertige og ærlige svar. De blir fortere komfortable i situasjonen, vet godt hvem de snakker med og om hva, og jeg opplevde det sann at alle ønsket å gi et så riktig og ærlig bilde av egne opplevelser som mulig. Jeg fikk aldri følelsen av at noen satte seg selv i et bedre lys eller prøvde å pynte på sannheter. Dette kan ha sammenheng med at informantene har innblikk i intervjuerens erfaringer og informantenes syn på intervjuerens status på skolen. Den kollegiale samhørigheten kan gjøre det enklere å svare utdypende og detaljert. Og selv om intervjuet sklir umerkelig over i samtale fra tid til annen, mister samtalen likevel ikke fokuset da en båndopptager midt på bordet med sitt blotte nærvær minner samtalepartnerne om konteksten de samtaler i.

4.6.2 Forskningsetiske refleksjoner

Den sosiale praksisen som et intervju er, blir av sin egenart tungt belastet med etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 87). Det er kun jeg som står for hvilke ekstrakter som blir belyst og hvordan disse blir knyttet opp mot teori, og andre ville kanskje valgt andre dataekstrakt og dermed

helt andre koder og tema for analysen. En annen forsker vil kanskje lese denne studien og gjøre helt andre tolkninger fordi jeg som forsker ser empirien med kollegiale øyne. Videre er de utvalgte ekstraktene tatt ut av sammenheng og belyst med min teoretiske ramme, uten at leseren kan se helheten for å sammenligne og gjøre seg opp en egen mening underveis. Det finnes ingen garanti for at denne studien svarer på forskningsspørsmålet på en tilfredsstillende måte, og det eneste jeg kan gjøre for å styrke studiens reliabilitet og validitet er å transparent beskrive prosessen i sin helhet ned til minste detalj, også for å sikre andres mulighet til å kunne replisere studien.

En faktor som også må belyses er hvorvidt denne skolens interesser er implisert i studien. Man vil kunne argumentere at jeg, som ansatt, er ute etter å sette skolen i et ufortjent godt lys eller på annen måte finne fordelaktige resultater. Dette er, så langt det er mulig for meg å bedømme, absolutt ikke tilfelle da ingen av resultatene er av særskilt fordelaktig karakter. Jeg opplevde også at samtlige informanter ønsket å redegjøre for praktiserende forhold og i beste fall få innsikt i hvordan den helhetlige situasjonen på skolen ser ut. Så sann sett kan man si at informantskolen kan finne en større verdi i studien enn andre skoler.

Som jeg allerede har vært inne på er det flere etiske refleksjoner jeg har måttet gjøre meg i denne forskningsprosessen. Spesielt når det gjelder å sikre informantenes anonymitet og personvern som en slik studie krever. Selv om tema ikke oppleves som ømfintlig for informantene kan det, når alt settes i sammenheng og skrives ut i en utførlig oppgave fremstå i et annet lys, og man vil kanskje se sine egne utsagn i et annet lys. Det er derfor svært viktig for meg å gjøre alt jeg kan for at det skal være så vanskelig som mulig å knytte utsagnene til enkeltpersoner, men som tidligere nevnt er det så å si umulig der det kun er en person i hele kommunen som er rektor eller avdelingsleder ved mellomtrinn og ungdomstrinn. Det samme gjelder lærerne så fort trinnet blir nevnt vil alle som jobber ved skolen eller bor i den lille kommunen kunne med relativ letthet knytte utsagn til enkeltpersoner. Dette fremstår som svært problematisk for meg, men da alle informanter er voksne mennesker som alle har fått skriftlig og muntlig informasjon med detaljert gjennomgang av disse mulighetene må jeg velge å stole på at de ikke kommer til å kjenne på stress eller ubehag dersom andre lokale skulle lese oppgaven. Jeg tror heller ikke de vil finne funnene graverende for egen del, men det er noen tvilstilfeller.

5 Resultater

I dette kapittelet beskriver jeg detaljert hvilke resultater analysen av det totale innsamlede empiriske datamaterialet ga. Resultatene som blir presentert her etterstrebes å være frie for forskerens tolkninger og koblinger til tidligere forskning og teori da disse elementene blir knyttet sammen og drøftet i lys av hverandre i kapittel 6. Derimot blir kodene og temaene som blir presentert her kontinuerlig knyttet opp til forskningsspørsmålet om hvordan ulike aktører i skolen reflekterer rundt bruk av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk for å sikre at analyseprosessen gjennomføres med mål om å belyse spørsmålet i denne masteroppgaven. Analysen viser at

5.1 Analytiske koder og tema

I den første fasen av analysen startet jeg med å kode alle intervjutranskripsjonene etter meningsinnholdet i det informantene fortalte meg. Jeg laget en kodetabell (utdrag vedlegg NR), der jeg sorterte dataekstrakt fra alle intervjuene inn under de kodene som suksessivt oppstod og som passet i forhold til meningsinnhold. For eksempel samlet jeg de to følgende utsagnene under koden «**Nasjonale prøver handler om å fange opp de svakeste elevene**»;

«Nei, eh, stort sett så tenker jeg at i engelsk så handler det mest om å sjekke hvem som ligger på det laveste nivået. Fordi de som ligger på de høyere nivåene de har man ofte... og hvis det er noen som er helt eksepsjonelt gode i engelsk så har man ofte koll på dem litt fra før, mens det er jo de som gjør det dårlig på prøva, men som har liksom, klart å, å ikke utmerke seg som ener eller, eller toer-elever i klassen da, det er noen som, så det kan, det synes jeg vi har brukt det mest til, for å liksom identifisere elevene om hvor de ligger hen.»

Lærer B

«Ja. Hvilke elever.. hvilke elever ligger på nivå en og to. Først og fremst.»

Rektor

I denne fasen genererte jeg veldig mange koder, og flere dataekstrakt ble plassert i multiple koder da utsagnene favnet om flere koder. Jeg leste og lyttet gjennom hvert enkelt intervju gjentatte ganger for å trekke ut utsagn som var interessante for forskningsspørsmålet og satt til slutt igjen med en redusert, men fortsatt stor, database med utsagn om ulike tema. Etter å ha samlet alle kodene i et foreløpig tematisk kart, gjengitt i tabell 8, kunne jeg gradvis identifisere mønstre og ut fra de mønstrene landet jeg på fire overordnede tema der jeg komprimerte kodene og satte de inn

der de passet best. Temaene var fortsatt relativt generelle så for å spisse de til ytterligere samlet jeg de kodene som omhandlet lignende tema. For eksempel kunne jeg skille mellom refleksjoner om utfordringer informantene kan påvirke og refleksjoner om utfordringer informantene ikke kan påvirke og jeg kunne samle både positive og negative refleksjoner under samme tema. Jeg så at mange av refleksjonene på tvers av koder og foreløpig tema handlet om fagkompetanse og derfor ble dette et naturlig endelig tema. Til slutt stod jeg igjen med fire endelige tema, gjengitt i tabell 9.

Tabell 5.1 – foreløpig temakart

Refleksjoner om forhold rundt NP	Refleksjoner om mulige årsaker til dårlige resultater	Negative refleksjoner om nasjonale prøver	Positive refleksjoner om nasjonale prøver
Lærerne må selv prioritere å bruke ubunden tid på fagsamarbeid.	Lærerne ser ikke sammenheng mellom dårlige resultater og egen praksis	Press på gode resultater både fra skolen og politikerne i kommunen	Godt verktøy til å hjelpe elevene videre
Fravær av pålagt systematisk fagsamarbeid	Mange lærere uten engelsk fagkompetanse	Prøva viser bare hva elevene IKKE kan	Godt kartleggingsverktøy
Resultatene har liten verdi for ungdomsskolen	For få engelsktimer til å kunne oppnå gode resultater	Prøva har ikke fokus på progresjon	Viser hva elevene mestrer i faget
Lærere som ikke selv gjennomfører prøva, har liten til ingen kunnskap om den	Småskolen vet for lite om prøvene	For vanskelig nivå på oppgavene i forhold til kompetansemåla	Fanger opp svake elever
Ledelsen stoler på at lærerne bruker kompetansen sin i oppfølgingen av resultatene, men har liten innsikt i Udir sine veiledninger.	Dårlig holdning til prøvene blant lærerne	Skaper frustrasjon hjemme og på skolen	Udir stiller med svært gode veiledninger
Uklart hvem som har ansvaret for hva når det gjelder gjennomføring og oppfølging	Engelskfaget har lav status	Prøva gjør elevene umotiverte	
Dårlig kommunikasjon mellom trinnene	Lærerne bruker ikke prøva hensiktsmessig	Negativ mediedekning	

	Kommunens beliggenhet og befolkning	Lite hensiktsmessig	
	Prøva gjennomføres for tidlig på høsten	Veiledningene fra Udir er uklare	

Tabell 6.1 – endelig tematabell

Fagkompetanse	Utenforliggende faktorer	Skolens rutiner	Oppfølging
Lærerne bruker ikke prøva hensiktsmessig	Engelskfaget har lav status	Dårlig kommunikasjon mellom trinnene	Fravær av pålagt systematisk fagsamarbeid
Ledelsen stoler på at lærerne bruker kompetansen sin i oppfølgingen av resultatene, men har liten innsikt i Udir sine veiledninger.	For få engelsktimer til å kunne oppnå gode resultater	Uklart hvem som har ansvaret for hva når det gjelder gjennomføring og oppfølging	Press på gode resultater både fra skolen og politikerne i kommunen
Dårlig holdning til prøvene blant lærerne	Prøva gjennomføres for tidlig på høsten	Småskolen vet for lite om prøvene	Udir stiller med svært gode veiledninger
Mange lærere underviser engelsk uten engelsk fagkompetanse	Negativ mediedekning	Skaper frustrasjon hjemme og på skolen	Veiledningene fra Udir er uklare
Lærerne ser ikke sammenheng mellom dårlige resultater og egen praksis	Prøva har ikke fokus på progresjon	Prøva gjør elevene umotiverte	Resultatene har liten verdi for ungdomsskolen
Lærere som ikke selv gjennomfører prøva, har liten til ingen kunnskap om den	For vanskelig nivå på oppgavene i forhold til kompetansemåla	Fravær av pålagt systematisk fagsamarbeid	Uklart hvem som har ansvaret for hva når det gjelder gjennomføring og oppfølging
	Prøva viser bare hva elevene IKKE kan	Lærere som ikke selv gjennomfører prøva, har liten til ingen kunnskap om den	

	Kommunens beliggenhet og befolkning	Lite hensiktsmessig	
	Dårlig holdning til prøvene blant lærerne	Lærerne må selv prioritere å bruke ubunden tid på fagsamarbeid.	

5.2 Refleksjoner rundt bruk av resultatene

Ut fra den siste tematabellen og analysen av datamaterialet endte jeg med tre hovedkategorier som representerer studiens hovedfunn. Resultatene som underbygger hovedfunnene, er presenter i dette kapitlet under overskriftene *Refleksjoner rundt bruken av resultater*, *Rutiner og systematisk arbeid* og *Kommunikasjon*. Resultatene blir presentert i sin rene form uten antakelser og tolkninger eller teoritilknytning da dette blir gjort i drøftingen i kapittel 6.

Analysen av dataene viser at seks av åtte informanter kommer inn på lærerens fagkompetanse som mulig årsak til interesse for, og evne til, å bruke resultatene inn i undervisningen sin. Også de to informantene som ikke eksplisitt nevner kompetanse har fagkompetanse som underliggende tema i flere av refleksjonene sine. I sitatet under snakker rektor eksplisitt om undervisningskompetanse uten å konkret nevne begrepet. For å kunne gjøre den jobben rektor beskriver her, nemlig å jobbe med et fag opp mot kompetansemål og kjerneelementer fremfor å kun følge det fysiske læreverket skolen har tilgjengelig er det nærliggende å tro at man må ha en viss fagkompetanse.

«Nei. Jo. Jeg tror at lærere generelt, vi i norsk skole, og kanskje vi her først og fremst da, må snakke for oss selv, må være mer opptatt av kjerneverdiene i, eller hva heter det, kjerneelementene i faget, grunnleggende ferdigheter, og ha læringstrykket der istedenfor innholdsfortegnelsen i boken. For hvis vi ikke tar fagfornyelsen på alvor, men holder oss til de gamle utdaterte lærebøkene og tenker at kapitlene er det som skal styre min planlegging, da, da kommer vi ikke til å treffe med undervisningen vår sånn at disse prøvene funker. Så det, det er viktig. Jobbe sammen om, hva betyr egentlig fagfornyelse for oss og hva er det, hva er det vi skal ruste elevene til å fikse da. Ja.» (Rektor)

Noen av informantene som eksplisitt nevner fagkompetanse reflekterer rundt det at lærere som ikke har engelsk i sin undervisningskompetanse likevel må undervise i det dersom timeplantabellen ikke går opp eller det helt enkelt ikke finnes nok lærere på skolen med den kompetansen, slik sitatet under er et eksempel på.

«Jeg tror ikke våre elever egentlig har møtt utdanna folk i engelsk nesten, før på mellomtrinnet, det er noen hederlige unntak der, men da skal du kanskje ha litt sånn flaks da som elev for å ha vært borti, eller kommet i den klassen til den læreren som faktisk hadde engelsk. Så, eeh, jeg føler, og føling skal en ikke drive så mye med, men, opplever da at, at vi har fått, mmm, ja det er jo ikke en opplevelse heller, det er altså, vi har jo flere som har tatt utdanning i engelsk ja har jo prøvd å løfte kompetansen engelsk, men det er fortsatt for mange engelsktimer som blir hatt av folk som ikke har formell kompetanse i engelsk da.»

(Avd.leder A)

I sitatet over peker Avdelingsleder A med tydelighet på at en hemsko for skolen er at de til tider har tilgang på svært få lærere med fagkompetanse og at elevene helt enkelt har flaks dersom de får en faglærer med fagkompetanse før de begynner i 5. klasse. Denne problematikken reflekteres også rundt av Lærer B som snakker om at resultatene fra nasjonale prøver i engelsk på 8.trinn kun sier noe om kompetansen elevene kommer med fra barneskolen og at dette kan variere stort i forhold til om de har hatt engelsklærere med fagkompetanse.

«Eeh, hvilke lærere som man har hatt for eksempel da. Har læreren studiepoeng i engelsk for eksempel? Det er det jo ikke alltid de har dessverre.» (Lærer B)

Med utsagnet over påpeker Lærer B at det er synd at lærere uten fagkompetanse i engelsk likevel må undervise i faget. Avdelingsleder A er også inne på om det kan være et potensiale på småtrinnet som ikke blir fullt utnyttet grunnet manglende fagkompetanse;

«Vi ser at vi.. at det er et løft og det har vel rektor tatt opp og snakka om at det, det skjer et lite løft på mellomtrinnet og det skjer et enda større løft da på ungdomsskolen, sånn at det... vi utnytter kanskje ikke helt det potensialet som ligger første til fjerde da, og det henger kanskje igjen sammen med at vi (sukker) har den diskusjonen med at nå er det viktig at læreren har klassen sin i flest mulig fag, kontra nå er det viktig at lærerne er.. har fagkompetansen. Eh, og den ja, jeg vet ikke hva jeg skal si om det. Det må jo være en tanke

bak at de som underviser et fag faktisk kan det. Det må være en mening med at legen faktisk har studert medisin.» (Avd.leder A)

I sitatet over løfter Avdelingsleder A frem debatten om så kalte tette trinn, der kontaktlæreren har klassen i alle fag for å knytte sterke relasjoner de første fire årene på småskolen, uavhengig av om de har fagkompetanse i undervisningsfagene eller ikke, kan være en mulig årsak til de lave resultatene. Videre løfter avdelingslederen også frem viktigheten av relasjonskompetanse, men er tydelig i sin mening om at den ikke overgår viktigheten av fagkompetanse;

«Ja. Sjøl om jeg vet at relasjon og omsorg og den biten er viktig så, så kan jeg sikkert få til den biten, men jeg blir ikke noen god engelsklærer i andreklasse allikevel. Jeg gjør ikke det altså.» (Avd.leder A)

Videre går Avdelingsleder A over til å reflektere rundt det ansvaret man tar på seg når man underviser i et fag man ikke har kompetanse i og påpeker at det er større forskjell på å undervise i engelsk enn i andre realfag. Avdelingslederen indikerer også at engelsk er et for viktig fag til å velge å undervise i dersom læreren ikke har rett kompetanse;

«Ja, for å være helt ærlig så tenker jeg at, hvis du hadde, jeg vet ikke hva de som underviser på engelsk i fjerde sett av de prøvene. Eeh, og hvis jeg hadde liksom blitt, for jeg har jo som fersk lærer blitt satt til å ha fag jeg ikke følte meg kompetent til, og det er ikke noen god opplevelse det, og hvis du blir satt til å ha engelsk, eller velger det selv og, for det kan jo være det, at en krever det nesten...og får se de prøvene, så hadde jeg liksom tenkt meg om to ganger. Er dette virkelig et fag jeg skal ta ansvar for. For jeg tror det, altså det å lære bort et annet språk det er en helt annen metodikk enn å lære bort matte eller norsk.» (Avd.leder A)

I et gruppeintervju med Lærer E og Lærer D oppstod følgende meningsutveksling;

«..men at det er klart at det trengs faglærere på engelsk... inni første/andre tror jeg ikke det spiller så store rollen» (Lærer E)

«Kanskje ikke i tredje heller, tenker jeg.» (Lærer D)

«For det, det handler mye om pedagogikk og, hvordan legger vi det frem, hvordan lar, lærer dem? Men fra tredjeklasse så tenker jeg at det har vært kjempe...kjempelurt!» (Lærer E)

I dialogen over reflekterer begge lærerne om at det er viktig med fagkompetanse tidlig i skolen, men at det ikke er nødvendig de to-tre første årene. Når det gjelder tredjeklasse tenker de ikke helt likt, men det står i klar kontrast til tidligere nevnte refleksjoner fra Avdelingsleder A om behovet for fagkompetanse fra førsteklasse. Avdelingsleder A indikerer at det er synd at det ikke holder å ha kompetanse på papiret da det skjer så mye annet enn fag på skolen som krever relasjonskompetanse, men løfter samtidig frem idealet;

«Mm. For hjelper ikke bare med 60 studiepoeng i engelsk eller en master for den saks skyld.. For det er litt andre ting også, dessverre. Og sånn sett så forstår jeg jo de i småskolen som tenker at det er viktigere enn faget, men jeg vil helst ha begge deler da.» (Avd.leder A)

Videre er det også flere informanter som reflekterer rundt lærernes og skolens holdninger til prøvene og hvordan de kan påvirke elevene som igjen kan innvirke på resultatet;

«Det er holdningene våre til prøver... er problematisk. Hvis vi har.. hvis, hvis vi voksne i klasserommet sier til våre elever at: «åh, disse prøvene.. ja, nå må vi bare ta dem» så formidler vi noe motstand kanskje? Men hvis vi sier «dette! Er denne måten! Nå skal vi se, åssen vi fikser denne, denne måten oss, ja.. teste oss på engelsken.» Men det gjelder jo ikke bare nasjonale prøver, det gjelder jo alle ting som skjer i et...klasserommet da. Det er den voksnes ansvar å lete etter mestring da.» (Rektor)

I sitatet ovenfor er rektor tydelig på at holdningen til de voksne på skolen til, blant annet, nasjonale prøver, kan ha negativ innvirkning på elevene dersom holdningen selv er negativ. Informanten sier ikke direkte at det eksisterer slike holdninger på skolen, men indikerer at det kan være slik. Derimot bekrefter Lærer A denne refleksjonen ved å direkte uttrykke;

«Ja. Eeeh... Jeg liker ikke nasjonale prøver. Nei! Eeeh, det gjør jeg ikke....

(Lærer A)

På spørsmål om hvordan informanten skulle ønske det ble jobbet med nasjonale prøver i engelsk på skolen var svaret:

*«Ikke i det hele tatt. Ja, det er... jeg vil ikke ha det. Nei, det vil jeg ikke....
Jeg vil heller at, at dem nasjonale prøvene blir borte i engelsk og at man finner andre verktøy hvor man på en måte kan vise hva de presterer da, se hvor bra du gjorde det her, og se den framgangen din herfra til hit, se så mye mer du forstår nå enn du gjorde da, at de kan se progresjonen sin i stedet for hva de ikke kan. Ja. Men hvis man absolutt skal jobbe med nasjonale prøver da tenker jeg, bare gjennomfører det, ikke forbered noen ting, og gløym det etterpå. (Lærer A)*

Lærer A er tydelig i sin holdning til nasjonale prøver i engelsk og begrunner det med press på elevene og skolen for å få gode resultater, at prøvene ikke tar hensyn til progresjon hos elevene og at de viser til hva elevene ikke kan.

Et annet aspekt som kom frem i intervjuet med Avdelingsleder A er tyngden av lærerens profesjonalitet og hvor tett knyttet den er til hvilket for- og etterarbeid som blir gjort i forbindelse med nasjonale prøver.

«... det at vi har en arbeidstid for lærerne som vi har nå da, legger et enormt ansvar på lærerne, et mye større ansvar enn jeg kanskje tenker at de er klar over. Det med accountability da. Altså du står til ansvar for dine resultater. Fordi at jeg har ikke anledning, jeg kan anbefale, men jeg kan ikke si at dere skal jobbe sammen da og da om det og det. Eeh, vi har en halv time i uka til avdelingsmøte. Det er det jeg har med de jeg satt til å lede.... og når jeg ikke har råderett over den tida der så må jeg da.... må man kreve en profesjonalitet da, av lærerne, og hvis læreren ikke tar den profesjonaliteten alvorlig, eller hvis en av dem ikke gjør det, så faller det helt sammen. Så det er en bekymring jeg har.» (Avd.leder A)

I sitatet over løfter Avdelingsleder A frem en bekymring rundt hvorvidt lærerne er seg sitt ansvar bevisst på at de også må prioritere samarbeid og refleksjonstid med kollegaer selv, i arbeidstiden som ikke er planfesta, altså den arbeidstiden der lærere selv kan velge hvor de er når de skal jobbe og det ikke foreligger et krav om å være tilgjengelig. Det kommer også frem at informanten skulle ønske avdelingsledere hadde mer råderett over denne tiden og at det er implisitt hvor lite man får gjort på 30 minutter fellestid i uka. Videre løfter Avdelingsleder A frem et spørsmål rundt hvorvidt

lærerne ser sammenhengen mellom resultatene fra nasjonale prøver og sin egen praksis og ikke legger «skylden» over på elevmassen;

«... jeg vet ikke om lærerne tar det nok innover seg, betydningen av nasjonale prøver... at man ikke ser sammenhengen mellom sin egen praksis og hvordan det måles, enda det burde på en måte være greit. For hvis jeg har en praksis sånn og mine elever scorer da så elendig på det, da kan vi ikke skyldes på det var noe vi vannet det året der, eller at det er for mange sånne eller sånne elever. Det... vi har de elevene vi har og dem.. ja... da må vi muligens se på praksisen. Så sånn sett så er nasjonale prøver bra som et sånn verktøy for å justere egen praksis, hvis vi gjør det. ... Men hvis du som lærer sitter og tenker at «min praksis skal ikke påvirkes av de resultatene elevene får» da skal du være glad du kan jobbe i skolen, for det... det er jo.. da er det ikke så veldig mange andre yrkesgrupper som du hadde passa inn i.»
(Avd.leder A)

Her avslutter Avdelingsleder A med å løfte frem at det ikke er mange andre yrker der arbeidstakere kan la vær å følge utviklingen eller endre måten de gjør jobben sin på dersom det forekommer uønskede resultater, og fortsatt beholde jobben. Dette som sier noe om hvor beskyttet man er i en kommunal stilling som læreryrket i kommunale skoler er, på godt og vondt, og at det igjen gjør at det hviler et ekstra stort ansvar på hver enkelt lærer å være profesjonell.

Når det gjelder arbeidet med resultatene fra nasjonale prøver i engelsk fremgår det av analysen av datamaterialet at lærerne har relativt ulik praksis i arbeidet med resultatene og at ledelsen i stor grad legger ansvaret på oppfølgingen over på lærerne. Lærer A reflekterer rundt egen bruk av resultatene;

«Spesielt hvis det var en elev som gjør det... litt dårlig da, eller dårligere enn gjennomsnittet, så er det «her bør vi sette inn noen tiltak, her bør du få inn det her som et mål til neste gang, også ja, skal fikse rett og slett da, den eleven i engelsk. Da, det har ikke jeg gjort enn så lenge, da har jeg sagt at nei, den eleven har ikke noe... eeh ja tilrettelagt, eller IOP da, så den får ikke, noe ekstra der, den får være med i klassen og så jobber vi med det her alle sammen istedenfor. For det er ikke noe sånn at «du gjorde det dårlig nå, da får du gå inn der og så får du sitte og jobbe og.. DET funker ikke..» (Lærer A)

I sitatet over trekker Lærer A frem at hovedfokuset etter prøvene ligger på de svake elevene og hvordan man kan hjelpe disse videre, men at h*n ikke spisser oppfølgingen inn mot enkeltelevne dersom det ikke foreligger tiltak om individuell opplæringsplan, (IOP). Da blir oppfølgingen av resultatene jobbet med i klassen på generell basis. Samtidig uttrykker Lærer A stor motstand mot nasjonale prøver og uttrykker at h*n aller helst skulle sett at man ikke jobbet med nasjonale prøver i det hele tatt;

«Men hvis man absolutt skal jobbe med nasjonale prøver da tenker jeg, bare gjennomfører det, ikke forbered noen ting, og glømt det etterpå. (Lærer A)

På spørsmål om hva slags forhold informanten har til veiledningen fra Udir svarer Lærer A;

«Og så får man disse verktøyene, etterpå da, veiledning for hvordan man kan jobbe med det, og dem jeg føler at dem er... at det er så svevende på en måte og alt skal bli målt hele tiden, eeh, ja jeg føler at det er litt feil fokus. Så ja jeg vet hvordan de lærerveiledningene ser ut, men jeg går litt bort fra dem og følger heller progresjonsplan, læreplan og integrerer alle de tingene her for alle elevene hele tiden på en måte istedenfor da.» (Lærer A)

Her uttrykker informanten at veiledningene ikke er konkrete og peker på at oppfølgingen h*n selv gjør rettes mer inn mot skolens progresjonsplan og LK20.

Lærer B har et relativt nøytralt forhold til veiledningene fra Udir;

«Eeh lest den, og kanskje nøyere første gang jeg gjennomførte enn andre gang.» (Lærer B)

«Mer som bakgrunnskunnskap tenker jeg, sånn for å forberede meg til prøva, jeg leste den nok ikke like godt andre gangen.» (Lærer B)

I sitatet over påpeker Lærer B at veiledningen ble brukt mest i forkant og at den ikke ble så nøye lest andre gangen informanten var engelsklærer i en åttendeklasse, tre år etter første gjennomføring. I videre refleksjoner rundt hva slags forhold informanten har til nasjonale prøver i engelsk svarte Lærer B;

«Har vel egentlig ikke noe forhold til det annet enn at vi har gjennomført den, jeg har ikke gått så mye dybden i svarene egentlig, men ja. Og hadde jo ingen forhold til nasjonale prøver egentlig for det var lite snakk om nasjonale prøver på studiet, så det ble jeg først liksom kjent med når jeg begynte å jobbe syntes jeg.» (Lærer B)

Her kommer det også frem at siden nasjonale prøver ikke var et stort tema i lærerutdanningen da informanten tok denne var det først i jobb at h*n måtte sette seg inn i prøvene. Lærer B sier også, i sammenheng med refleksjoner rundt engelskfagets lave status og nasjonale prøver at det er;

«ingen som bruker den til så mye etterpå...» (Lærer B)

Videre reflekterer Avdelingsleder A rundt det politiske presset og at politikerne har urealistiske ønsker til resultatene;

«Dem er mer opptatt av resultater, og atte, og det er liksom.. alle kommuner sier at man skal ligge over, på eller over gjennomsnittet, det er jo matematisk umulig, så ja...da må vi bare håpe noen andre gjør det skikkelig dårlig da, hvis vi skal klare å rule det snittet. Men jeg, men det er klart at politikerne er jo også foreldre da, så dem er jo bekymra på linje med kanskje med meg, egentlig, jeg ser at det står til tider litt dårlig til med engelsken, men det har det gjort med lesinga og, så det er jo det vi har satt trykket på nå.» (Avd.leder A)

I sitatet over trekker informanten frem at skolens engelskresultater er en politisk, så vel som personlig, bekymring, men at tiltak i første omgang er satt inn på lesing. Rektor er også inne i samme refleksjonslandskap;

«Engelsken vår har nok fått, i hvert fall sånn når jeg rapporterer til politikerne, litt fokus på at vi er for dårlige. Eeehm, Vi har kanskje, det er kanskje den prøven vi burde hatt mest fokus på. Nå er det lesinga vi har jobbet mest med, men jeg tror jo at den derre lesing som grunnleggende ferdighet, hvis elevene blir bedre på det så blir dem også bedre på å besvare engelskprøven, så det henger jo godt sammen.» (Rektor)

I sitatet over trekker Rektor frem at det, som de aller fleste informantene påpeker, er satt inn tiltak på lesingen, men at engelsken også burde bli løftet frem og jobbet mer systematisk med. Samtidig

løfter informanten frem at dersom elevene blir bedre på lesing i alle fag vil også dette vise seg i engelsken.

På spørsmål om hvilke føringer ovenfra som ligger på oppfølging svarer Lærer B;

«Nei, det er forventet at man skal gjøre prøven innen den tiden, og da også hvis det er egenvurdering at man må inn å sjekke svar, at man gjør det innen tiden, det er liksom det jeg har vært mest egentlig, eeh, hmm, ikke noe uttalt hva har man egentlig skal bruke resultatene til sånn utover det, og det er vel hell, har vi vel heller gjort på faglærere nivå, at vi har liksom snakke med hverandre hvis man er to lærere på trinnet da. Ja, nei det er noe vi har styrt sjøl, eeh, også har man jo ofte tatt det opp på trinnmøter og, tror ikke det, kan ikke si at jeg har noe uttalt fra skoleledelsen at sånn og sånn må vi jobbe med det eller» (Lærer B)

I sitatet over kommer det tydelig frem at det er opp til hver enkelt hvordan man vil arbeide med resultatene i etterkant og at det i tilfeller der man er to faglærere på samme trinn kanskje snakker om det på trinnmøte eller i samarbeid. Denne refleksjonen gjenspeiles i sitatet under fra Avdelingsleder A som mener oppfølging av resultater ligger på den med fagkompetansen til å vite hva som må gjøres og at ansvaret for oppfølging dermed ligger på læreren;

«Jeg legger nok ikke altfor strenge føringer for å være helt ærlig, for det føler jeg meg ikke kompetent til... Eeehh... det... det forventer jeg nesten at de som er faglæ... og igjen da tilbake til det med fagkompetanse ... atte de som har engelskfaglig bakgrunn, de er bedre skikka til å vurdere hva som, hva som må til, enn det jeg er rett og slett. At det blir gjort ja, det er en forventning om at.. ...at det er lærernes ansvar å ta tak i dette her og. ... Hva er det vi skal... ja, hva er det vi skal gjøre? Hva kan vi gjøre? De verktøya har jo ikke jeg, det er det jo lærerne som...» (Avd.leder A)

I en refleksjon rundt arbeidet med resultatene uttalte Rektor;

«Og den jobben som trinnene gjør med prøvene etterpå er kvalitetssikra tenker jeg da, med lærerveiledningene. Ja. Ja, og så er min utfordring å være tett nok på dere lærere i den jobben og faktisk vite at det blir brukt da og at det blir fulgt opp. Ja, og det tror jeg at vi har blitt bedre på de siste åra.» (Rektor)

I sitatet over kommer det tydelig frem at det hviler en stor tillitt til at lærerveiledningene blir brukt, og en selvrefleksjon om at det ligger på Rektor å følge opp tettere for å være sikker på at resultatene blir brukt på ønsket måte, men at dette er noe som har blitt bedre. Samtidig uttaler informanten også at;

«...så (det) vi må bli bedre på her da, er jo bruke resultatene til læring og til å planlegge oppfølging.» (Rektor)

«Vi har en lang vei å gå på å jobbe godt nok med prøvene og jeg synes at den prosessen vi har inni med lesing her på en måte oppskriften holdt jeg på å si, eller, vi jeg har gjort en del grep i forhold til den leseprøven som vi må ta på de andre prøvene også, for der har vi i hvert fall en plan på å jobbe felles, men bare vi får ha fellestid nå altså.» (Rektor)

I sitatet over kommer informanten tilbake til at det er satt inn tiltak på lesing, at systematisk felles arbeid er viktig for å oppnå ønskede resultater, men at det hele henger på nok tid.

5.3 Kommunikasjon

I løpet av kodingen av datamaterialet kom det tydelig frem at flere informanter hadde ulike tanker om hva som påvirker resultatene på nasjonale prøver i engelsk. Flere av refleksjonene dreide seg rundt faktorer informantene ikke kan styre over, noe som igjen skapte frustrasjon hos flere. Lærer A uttrykte seg slik;

«Frustrerte elever, frustrerte foresatte, frustrert kolleger, eeh, ja det er vel det det går på. Alle er frustrerte. Elevene er frustrerte for dem får ikke til, for dem har ikke lært det, dem skal ikke ha lært det heller, og foresatte er frustrerte fordi dem mener at oppgaven er for vanskelig, dem skjønner det så vidt dem og.» (Lærer A)

I sitatet over trekkes det også frem at prøvene i seg selv er for vanskelige, noe som flere av informantene kommer inn på. Under dette intervjuet fremkom det at Lærer A trodde at de nasjonale prøvene på 5. trinn var laget etter kunnskapsmålene på 7. trinn og kommer derfor med, berettiget, frustrasjon over prøvenes innhold, til tross for at det ikke stemmer. Det kom som en overraskelse på

flere informanter at prøvene er basert på kompetansemålene for trinnet under det året de blir gjennomført, altså at de nasjonale prøvene som blir gjennomført på 5. trinn er laget med utgangspunkt i kompetansemålene etter 4. trinn. Dataen viser at flere har antatt at det ikke er tilfellet da de opplever prøvene som svært vanskelige. I tillegg var det flere informanter som ikke var klar over at prøvene er ment å favne alle elever, også de som er over forventet nivå for sin aldersgruppe, noe som betyr at prøven hadde vært for dårlig designet dersom flesteparten av elevene hadde havnet på høyeste nivå.

Videre løfter Lærer E og Lærer D frem at nivået på læreverkene ikke samsvarer med hva nasjonale prøver forventer at elevene på starten av femte trinn skal kunne.

«Også opplevde vi jo også at de prøvene var ganske vanskelig og så har vi jo et litt sterkere forhold til nasjonale prøver i norsk og opplever også nasjonal.. de nasjonale prøvene er ganske vanskelig i forhold til det vi jobber med i første, andre og tredje særlig» (Lærer E)

«...da opplevde vi jo, eeeh, at det er veldig mange ting som man kanskje ikke har gått gjennom da, i og med at læreplanen er som han er, eller var da, at vi liksom kom borti emner som vi ikke hadde hatt ennå da.» (Lærer D)

I det siste sitatet over henviser Lærer D til LK06, læreplanen som var gjeldene før Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020, LK20, trådte i kraft og viser til at kompetansemålene som var i den tidligere læreplanen ikke reflekterte nivået på oppgavene i nasjonale prøver.

«...vi opplever kanskje det X, at resultatene er... at det er en del dårlige resultater og at vi skjønner det veldig godt når vi ser hvor vanskelige tekster dem blir... hvis du snakker om dem at dem skal opp på, at ingen skal være på første og andre, men i lesebøkene våre i første, andre, tredje og fjerde, så er det nivådelte tekster. En månetekst som er sånn, og så en soltekst som er vesentlig lengre og da leser jo de svake leserne måne, men så møter dem...» (Lærer E)

«..nasjonale prøver» (Lærer D)

«..med bilder og tekst og sånn at det er vel det vi.. at vi ser ikke helt hvordan vi... hvordan vi skal gjøre ting annerledes for at det skal bli bedre resultater da. (Lærer E)

I denne dialogen mellom Lærer E og Lærer D reflekterer de rundt det at læreverkene de bruker ikke møter standarden på nasjonale prøver, og dermed gjør at de ikke vet hva de skal gjøre for å hjelpe elevene med å oppnå bedre resultater. Dette spiller rett tilbake på utsagnet fra Rektor presentert tidligere, der det påpekes at det er viktig at lærerne ikke henger seg for mye opp i lærebøkene skolen har tilgjengelig, men heller må se på kompetansemålene og, dersom det kreves, gå utenom bøkene for å oppnå målene på en tilfredsstillende måte.

Som tidligere nevnt reflekterer flere av informantene rundt sin opplevelse av at innholdet i prøvene er for vanskelige i forhold til nivået de mener elevene er på. Refleksjonene rundt årsaken til dette varierer fra lærere til ledere der lærerne mener at prøvene er laget på kompetansemål for høyere alderstrinn og ledelsen mener at det er lærerne som ikke lager undervisning på høyt nok nivå i forhold til de aktuelle kompetansemålene, noe som blir belyst av Avdelingsleder B i sitatet under;

«... de synes det var for vanskelig og for mye for elevene og da... det er litt sånn.... Ansvarsfraskrivelse. Altså, det her er en prøve som er... som er over veldig mange år, på en måte, laget da, og har jo på en måte, har ikke endret seg så mye over disse årene heller, så... og jeg er forundret at de på småskoletrinnet ikke har sett den, altså aldri... sett den på den måten før da.» (Avd.leder B)

Her trekker avdelingslederen frem at det er overraskende at lærere i småskolen ikke har sett innholdet i nasjonale prøver og at det oppleves som ansvarsfraskrivende å påstå at nasjonale prøver, som har vært en del av NKVS over mange år, har for vanskelig innhold.

Videre er det flere av informantene, både blant lærerne og ledelsen, som trekker frem at engelskfaget virker til å ha en lav status da faget er tildelt svært få timer. Som tidligere vist i tabell 2.1 har, i tillegg til norsk og matematikk, gym, samfunnsfag og kunst og håndverk flere timer enn engelsk, og KRLE har kun åtte timer mindre. I sitatet under trekker Lærer B frem både det at fagene som har flere timer enn engelsk ikke er eksamensfag og at det lave timeantallet kan være en indikasjon på hvorfor Udir sin forklaring på hvorfor nasjonale prøver i engelsk ikke gjennomføres på niendetrinn;

«...engelsk er liksom... det faget som har... det har liten status i skolen og det er lite plass til engelsk. Engelsk er et fag du kommer opp i, i skriftlig på tiende trinn, men det er.. har

halvparten av timene som norsk, og 1/3 av timene eller 2/3 av timene til matte som også er skriftlig eksamensfag. Så jeg tenker at statusen til engelsk som fag også, så.. da skjønner jeg hvorfor Udir forklarer det sånn de gjør. Atte de, jeg synes kanskje ikke fokuset er der fordi... å tenke at man skal bli god i engelsk ved å ha det to timer i uka... det er faktisk mange andre fag som har flere timer enn engelsk som ikke er skriftlige eksamen. For eksempel Kunst og Håndverk hvor det ikke er en eksamen i det hele tatt.» (Lærer B)

. Som vist i sitatene under er Avdelingsleder A inne på mye av det samme;

«Og en felles kollega oss har vel gjort meg oppmerksom på hvor lite engelsktimer det egentlig er i løpet av, i løpet av åra på skolen og at man da samtidig skal ha, ja, både nasjonale prøver, men også eksamen i et fag med så få timer da, da begynner jeg å skjønne at det kanskje skorter litt på, for vi ser jo det engelske resultatene er ikke.... (Avd.leder A)

...og at vi da har vi like mange timer gjennom skoleløpet i KRLE som i engelsk da, det er jo...Ja. På grensa til latterlig. Så hvis du summerer opp gjennom 10 år så tror jeg det er omtrent likt. Og så kommer du da i tiende så er det forventet at da skal du gønne på med en stor skriftlig eksamen som er kjempekomplisert i engelsk, og så kan du komme opp i muntlig i de store religioner. Altså.. det.. ja.. Nå skal ikke jeg gjøre narr av...jeg tror at det er viktig at vi også er innom KRLE.. men ikke på langt.. det er ikke det som skaffer deg jobber eller kontakter i utlandet nødvendigvis.» (Avd.leder A)

I sitatet over reflekterer også Avdelingsleder A rundt sammenhengen mellom få timer i engelsk og sluttvurderingen i faget og sammenligner med andre fag som blir sett på som mindre viktig. KRLE er tydelig det faget flest lærere finner vanskelig å fordøye at får omtrent like mange timer som engelsk, og Avdelingsleder A begrunner dette med at når elevene skal ut i verden kommer de til å ha mye mer bruk for engelsk på arbeidsmarkedet, enn religionskunnskaper på generelt grunnlag. Flere av lærerne på småskolen er også svært opptatt av de har alt for få timer å undervise engelsk i til at de skal klare å oppnå kompetansemålene for fjerdetrinn.

*«Men vi er jo.. vi har jo egentlig bare en time engelsk i tredjeklasse.. (Lærer D)
..men vi er så ulovlig at vi har byttet en musikktime mot engelsk, så står det musikk på timeplanen.»*

«for i første er det en time engelsk, i andre er det en time engelsk, i tredjeklasse er det EN TIME ENGELSK.» (Lærer E)

«Det er en time engelsk og tre timer KRLE for å si det sånn, det sier litt om...ja...» (Lærer D)

*«Men vi tok det opp da med *rektor* for noen år siden for det har jo ikke vært så gode resultater på engelsk kartlegging, eller nasjonale prøver i engelsk.» (Lærer E)*

I utvekslingen over reflekterer Lærer E og Lærer D rundt hvor få timer de har, og at de prøver å legge inn mer engelsk der det er mulig for å få løftet elevene videre, tross liten tid. De trekker også frem at de har løftet bekymringen til ledelsen og at de ser på det lave timeantallet som en mulig årsak til lave resultater på engelskprøver.

5.4 Rutiner og systematisk arbeid

Et klart mønster som kunne identifiseres i analysen var lærernes opplevelse av at det ikke finnes klare rutiner for hvordan de skal jobbe med nasjonale prøver, og kanskje særlig med tanke på resultatene. Det kom også tydelig frem at det er dårlig kommunikasjon mellom trinnene, og da særlig ned til trinnene før femte trinn der den første nasjonale prøven gjennomføres. I refleksjonene under kommer det frem at Lærer C, som jobber som engelsklærer i småskolen, har lite informasjon om nasjonale prøver i engelsk og at det ikke er fokus på at måten de jobber på skal forberede elevene til nasjonale prøver;

«Og jeg som ikke har jobbet på femte, på.. vi aner.. jeg kjenner ikke til den prøva i det hele tatt! Jeg visste ikke at den kommer tidlig på høsten en gang!» (Lærer C)

«Altså, ja vi kjenner ikke til det, rett og slett. Nå kan ikke jeg snakke for alle da, men jeg har heller ikke hørt noen andre snakke om at ja, nå trener vi på det her, for det kommer på nasjonale prøver...» (Lærer C)

Dette er det flere lærere på småskolen som påpeker, blant annet Lærer D;

«Men det er klart vi, vi må jo jobbe med, med, faget med tanke på det, men vi er, har ikke noe, vi er ikke noe sånn veldig bevisst på akkurat hva som kommer på de nasjonale prøvene» (Lærer D)

Avdelingsleder B reflekterer også rundt at småskolelærerne er for lite involvert i nasjonale prøver;

«...jeg opplever at vi må ha med flere nedover da, at det spesielt fra første til fjerde trinn, at man kanskje ikke er bevisst på, på hvor avansert oppgaven er da, men den er jo veldig sånn standardisert, det er de samme oppgavene, det er jo ikke noen store overraskelser sånn som jeg ser det, i, i oppgavene...» (Avd.leder B)

I sitatet over kommer avdelingslederen også inn på at småskolelærerne ikke vet hva de skal forberede elevene til, til tross for at utformingen av prøvene har vært lik i lengre tid. Videre er Rektor tydelig på at lærerne på småskolen har ansvar for å forberede elevene til nasjonale prøver, til tross for at de ikke gjennomfører prøvene selv, som sitatene under er et eksempel på;

«..dem som har engelsk på småskolen, å vite hva den prøven er sånn ja dem forbereder elevene eller bruker engelsk på den måten som elevene blir prøvd på i fjerde klasse. Femte, unnskyld. (Rektor)

...Ja, og hvis du jobber på småskolen så er du jo aldri der. Du vil jo aldri ha en klasse som tar den prøva, men du skal forberede elevene til den prøven.» (Rektor)

Videre kommer det tydelig frem i datamaterialet at informantene på ungdomsskolen ikke helt ser verdien i resultatene fra nasjonale prøver for egen del da resultatene viser til hva elevene kommer med, ikke hva de har lært mens de har gått på ungdomsskolen, som Avdelingsleder A påpeker;

«Ja, og nasjonale prøver på åttende sier ingenting om jobben som gjøres på ungdomsskolen. I det hele tatt.» (Avd.leder A)

Lærer B påpeker også at prøvene på åttendetrinn måler hva elevene har lært på mellomtrinnet, ikke ungdomsskolen;

«... også tenker jeg at det er nok ikke opp til oss som ungdomsskole å jobbe med de resultatene, sånn å finne ut noen trender og sånn. Vi kan jo bruke de for de elevene vi har og som et verktøy, men som et referanseverktøy så tenker jeg at det er mellomtrinnet som må jobbe med det. (Lærer B)

...for det er i starten av femtende, eeh femte, når det kommer da til nasjonale prøver i engelsk så måler man jo ikke det man har lært på ungdomsskolen, man måler det man har lært på mellomtrinnet.» (Lærer B)

I sitatet over trekker Lærer B også frem at nasjonale prøver på ungdomsskolen er et verktøy for å se hva klassen og enkelteleven bør jobbe mer med, men at sammenligningen med tidligere resultater for å se på elvenes eller skolens utvikling bare er interessant for lærere på mellomtrinnet. Dette reflekterer også Avdelingsleder A rundt;

«..Det er kanskje den derre viktigheten av at man samarbeider på tvers da. Det er like viktig at jeg kanskje egentlig presenterer de resultatene på åttende for femte til sjuende.» (Avd.leder A)

I sitatet over viser informantene til at samarbeid på tvers av avdelinger er viktig og kommer frem til i løpet av refleksjonen at det kan være vel så viktig at mellomtrinnet er med når resultatene presenteres. Samarbeid på tvers av avdelingene er et tema de fleste informantene er innom og som tidligere nevnt fremstår det tydelig at mange lærerne, på tvers av avdelinger og trinn, savner et systematisk samarbeid og klare rutiner for hvordan man skal jobbe med nasjonale prøver, ikke bare i engelsk.

«Så, nei så vi driver liksom med vårt, på en måte, ja...» (Lærer C)

«...det burde det vært mye bedre flyt mellom avdelingene og hva som skjer!» (Lærer C)

«Det må være satt i system. Og det er jo spennende og interessant og alt det her, og vi gjør det gjerne, men det må settes i system. Tenker jeg.» (Lærer C)

«Det kan godt hende vi burde ha visst det eller oppsøkt informasjon, men ikke så godt å vite hva man skal lete etter på en måte...» (Lærer C)

I sitatene over fremstår det at Lærer C tenker at småskolen jobber for seg selv og er avkoblet mellomtrinnet, og informanten etterlyser klare rutiner på hvordan man skal jobbe med nasjonale prøver fordi det er vanskelig å gjøre det på egenhånd. Lærer C påpeker også at det har kommet i gang systematisk arbeid med nasjonale prøver i lesing, men at småskolens involvering var tilfeldig;

«...men det er først nå i norsk da, at, føler jeg at, der er det tatt tak i at vi begynner å se framover, eeh, det var vel kanskje ikke ment for oss på småskolen, men vi ble med på dette norskmøte fordi vi kjenner jo på at vi skal jo sende dem til det her neste år, så vi er med på det her nå da, får litt kjennskap til nasjonale prøver, så i norsken er man jo i gang, men det er jo det med at det må settes i et system, det er ikke så lett å gjøre det selv.» (Lærer C)

En annen informant som også påpeker fraværet av rutiner, er Avdelingsleder B;

*«Ja. Nå har jo jeg jobbet i Osloskolen som lærer, så jeg har jo på en måte ikke hatt noe erfaring utenfor og jeg sier at det er ganske stor forskjell. Jeg skjønner hvorfor Osloskolen har bedre resultater enn *skolen her*. Det gjør jeg.» (Avd.leder B)*

Her løfter Avdelingsleder B frem at mangelen på rutiner er en direkte årsak til lave resultater og henviser samtidig til helt andre rutiner fra tidligere erfaring som informanten opplevde som bedre;

«...først og fremst så er det jo fordi at det er etaten som følger opp, så det som skjer er at når man er ferdig med nasjonale prøver så går det cirka en måneds tid og vi har fått resultatene, da er vi inne til, blir man sendt ut fra skolene fra, i de ulike fagene, og så er man på et sånt... fagdag hvor man på en måte har felles analyse og vurdering av nasjonale prøver. Alle Osloskolene.» (Avd.leder B)

«Ja. Og da er det jo gjerne de som har vært med å lage og prøven som er til stede og man har på en måte en sånn dyptgående, eeh, inn i hver enkelt tekst da, en forklaring rundt både spørsmålene og oppgavene om hvordan man kan jobbe videre. Så det er egentlig vurderingsveiledningen i praksis da.» (Avd.leder B)

I beskrivelsen av Osloskolens rutiner blir den tydeligste forskjellen at samtlige engelsklærere i hele kommunen samarbeider i etterkant av prøvene, med profesjonell veiledning utenfra. Videre reflekterer Avdelingsleder B over ulikhetene og forventingene;

«Ja, så her har jeg bare vært avdelingsleder og var litt sånn... eeh... hva skal man si... litt overrasket. Jeg har tatt det litt for gitt da, at det, man jobber på en spesifikk måte, at man har en bedre rutine på ting. Ikke for å snakke ned noen eller noe sånt, men det var liksom ikke gitt.. jeg følte det var litt sånn som når jeg startet som lærer en gang i tida da, at det... nå skal vi ha nasjonale prøver, nå skal vi øve på nasjonale prøver og så har vi den, og så er vi ferdig med det på en måte. Og så forteller vi resultatene til foreldrene til utviklingssamtale. Det er det. Så det.. det var nok en litt sånn overraskelse når jeg begynte her. (Avd.leder B)

I sitatet over trekker Avdelingsleder B frem at det ikke er gode rutiner på skolen når det gjelder å jobbe med oppfølgingen av nasjonale prøver. Informanten sammenligner hvordan gjennomføringen gjøres på denne skolen nå, med hvordan informanten opplevde det i starten på lærerkarrieren sin for mange år siden og at det burde ha skjedd en utvikling. På spørsmål om informantens refleksjoner rundt hvordan skolen jobber systematisk med resultatene fra nasjonale prøver i engelsk svarte Avdelingsleder B:

«Det eksisterer ikke. Heh. Nei. Det vil jeg ikke si. Det virker ikke som det er noe interesse...» (Avd.leder B)

*«Jeg har ikke noe inntrykk av at noen interesserer seg for det heller. Og så er det klart at det *skolen* har jo ikke så mange engelsklærere heller, som jo gjør at... kanskje ikke er like stort engasjement da.» (Avd.leder B)*

Avdelingsleder B trekker inn at mangelen på faglærere kan være en årsak til manglende interesse rundt arbeidet med nasjonale prøver i engelsk. På spørsmål om hvordan informanten skulle ønske det ble jobbet med nasjonale prøver på skolen kom svaret;

«Nei, jeg skulle jo ønske at det var et, et, felles, altså att det i etterkant av at vi har gjennomført nasjonale prøver, så satte vi i faggrupper og at man på en måte hadde det oppe

på en måte på agendaen, hvor alle engelsklærerne som underviser fra første til femte og de fra sjette til tiende da, samarbeider og ser på hvordan veien går videre.» (Avd.leder B)

...et profesjonelt arbeid da, hvor alle er involverte i det, man ikke på en måte fraskriver seg det ansvaret.» (Avd.leder B)

*«...og det jeg tenker.. ja, jeg håper liksom at *skolen* skal komme dit hen hvor at vi jobber mye mer profesjonelt da, jeg er.. vil jeg si, og mye mer systematisk, at vi har, har, noen rammer for det. Ja.» (Avd.leder B)*

Ved å trekke frem ønske om et profesjonelt samarbeid med felles refleksjoner i faggrupper for alle lærere fra 1. til 10. trinn innenfor klare rammer, blir samtidig fraværet av slike rutiner tydelig.

5.5 Oppsummering

Målet med denne studien var å se nærmere på hvordan lærere på ulike trinn gjennom hele grunnskoleløpet, samt avdelingsledere og rektor, reflekterer rundt egen bruk av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk og ut fra dette ble forskningsspørsmålet **«På hvilke måter reflekterer ulike aktører i skolen rundt bruken av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?»** utformet. Siden litteraturgjennomgangen jeg utførte viste at tidligere studier av nasjonale prøver i hovedsak fokuserte på nasjonale prøver i lesing, ønsket jeg å bidra til forskningsfeltet med et fokus på nasjonale prøver i engelsk.

Semistrukturerte intervjuer med engelsklærere fra 1-10. trinn, avdelingsledere og rektor ble gjennomført ved en relativt liten skole i en liten kommune for å samle inn data som kunne belyse problemstillingen. Ved utforming av intervjuguiden var målet å rette fokus på hvordan resultatene blir brukt direkte i klasserommet, både i klassen som helhet og inn mot den enkelte elev, samt hvordan rutinene for resultatbruk er i skolen som organisasjon. Et annet tema under intervjuene var forventinger til bruk av resultatene ovenfra, og nedover, i skolen som organisasjon.

6 Drøfting

I dette kapitlet presenteres studiens tre hovedfunn

6.1 Hovedfunn

Analysen av datamaterialet viste at det var varierende holdning til nasjonale prøver og variasjoner i bruken av resultatene lærere imellom, spesielt mellom lærere tilknyttet ulike trinn (?). Analysen viste også at ledelsens refleksjoner og oppfatning av hvordan resultatene blir brukt av lærerne ikke alltid samsvarer med hvordan lærerne selv reflekterer rundt egen bruk.

Et annet hovedfunn er at det er dårlig kommunikasjon mellom trinnene og at det råder tvil om hvem som har ansvaret for hva. Lærerne på småtrinnet vet ikke hva nasjonale prøver inneholder eller når på året prøvene i 5. klasse blir gjennomført, samtidig som rektor mener lærerne fra 1. til 4. klasse har et ansvar for å forberede elevene til nasjonale prøver. Lærere på mellomtrinnet forteller i intervjuene at de tror prøvene er laget etter kompetansemål for 7. trinn og at prøvene er på et for høyt nivå for elevene på høsten i 5. klasse. Samtidig som avdelingslederen for mellomtrinnet mener prøvene er godt testet og utarbeidet for aldersgruppa og at det er lærerne ved skolen som ikke planlegger undervisningen på et tilfredsstillende nivå og at en bakgrunn for dette kan være manglende fagkompetanse. Ungdomsskolelæreren som ble intervjuet uttrykte at det ikke er bruk for resultatene fra mellomtrinnet på ungdomsskolen da de kun sier noe om hva elevene har lært på mellomtrinnet, samtidig som rektor mener nasjonale prøver er et godt pedagogisk verktøy lærerne skal bruke inn mot enkeltelever, også på ungdomsskolen.

Et tredje hovedfunn viste tydelig at skolen ikke har innarbeidede rutiner for hvordan man skal jobbe med nasjonale prøver i engelsk, hverken når det gjelder forberedelser eller oppfølging, og at ledelsen i stor grad setter sin tiltro til at lærerne gjør det de skal. Det paradoksale blir da at flere av lærerne uttrykker at de ikke helt vet hvordan de skal jobbe med nasjonale prøver. Resultatene som ble presentert i dette avsnittet henger tett sammen med avsnittet om kommunikasjon, da det viste seg at det både var mangel på informasjon og feilinformasjon som styrte de ulike refleksjonene.

Studien viser med andre ord en diskrepans mellom de ulike aktørenes refleksjoner om bruken av resultatene fra nasjonale prøver der ledelsen ser til lærerne som ansvarlige for å gjennomføre

oppfølgingen og lærerne melder usikkerhet i hvordan de skal analysere datamaterialet de får for å bruke det direkte inn i klasserommet, på egenhånd.

6.2 Sammenligning med tidligere forskning og tolkninger

I dette avsnittet sammenligner jeg resultatene fra analysen av masteroppgavens empiri med den tidligere presenterte forskningen. Jeg trekker også inn oppgavens teorigrunnlag der det er hensiktsmessig for å belyse resultatene og løfte frem mulige forklaringer på min tolkning av analysen. Avsnittet er delt inn i de tre hovedfunnene.

6.2.1 Refleksjoner rundt bruk av resultatene

Analysen av datamaterialet viste at praksisen for bruk av resultatene varierte fra lærer til lærer. En lærer meldte at h*n ikke brukte resultatene i det hele tatt og at det egentlig var best å bare glemme prøvene etter at de var gjennomført og at lærerveiledningene fra Udir er vage. Samtidig meldte samme lærer at dersom resultatene ble brukt var det rettet mot klassen som helhet og ikke inn mot individuelle elever. En annen lærer meldte at resultatene ikke var så aktuelle da de sa mest om kompetansen elevene kom med og at h*n ikke gikk i dybden på resultatene og ikke bruker lærerveiledningene. Avdelingslederen som også underviser i engelsk, bruker derimot prøvene som et pedagogisk verktøy og opplever lærerveiledningene som en svært god ressurs. Disse funnene er i tråd med tidligere forskningen knyttet til bruk av elevresultater (Mausethagen et al., 2018), der de fant at noen lærere mente prøvene var et nødvendig onde som bare måtte gjennomføres for å deretter glemmes, mens andre mente at prøvene var et nyttig verktøy, forutsatt av at man fikk tid til å arbeide med resultatene i felleskap.

Når det gjelder lærerveiledningene var det også ulikt forhold til de blant lærerne. Da kun en av lærerne, som også arbeider som avdelingsleder, melder aktivt bruk av lærerveiledningene står dette i kontrast til Rektors sitat om at lærerveiledningene fra Udir kvalitetssikrer jobben trinnene gjør med resultatene. Når datamaterialet viser at veiledningene i liten grad blir brukt og at mange lærere ikke vet hvordan de skal bruke veiledningene direkte inn i undervisningen indikerer dette at det å få tilgang til en mengde data, uten å vite hva du skal gjøre med den, er kontraproduktivt. Denne antakelsen er helt i tråd med Roalds (2010) forskning om organisasjonslæring som viser at formidling av resultater ikke er ensbetydende med at resultatene blir brukt inn i klasserommet (Roald, 2010). Også Mausethagens (2018), forskning viser at lærere som ikke har kompetanse i å analysere datamateriale, hvilket det ikke er implisitt at en med lærerutdanning har da dette ikke er

en del av den ordinære lærerutdanningen, kan oppleve det overveldende i arbeid med resultatene (Mausethagen et al., 2018).

Da analysen indikerer at det råder liten aktiv bruk av lærerveiledningene ved skolen er det nærliggende å anta at ledelsen ikke er involvert i den praktiske oppfølgingen av hvorvidt resultatene blir brukt eller ikke. Dette gjenspeiles i forskningen om bruk av nasjonale prøver i norsk utdanningskontekst gjort av Gunnulfsen (2018), der ett av hovedfunnene peker på rektor som entusiastisk fremsnakker og læreren som kritisk skeptiker (Gunnulfsen, 2018). Forskningen viser også at lærere melder at de har alt for lite informasjon og forståelse for hvordan de rent praktisk skal bruke resultatene inn i klasserommet, noe som også kommer frem i denne studien i fraværet av konkrete svar på hvordan de bruker resultatene (Gunnulfsen, 2018). Videre viste forskningen til Gunnulfsen & Roe (2018) om lærere og rektors ulike opplevelser rundt bruken av resultatene fra nasjonale prøver, at lærernes arbeid med resultatene ofte gjenspeilet rektorens forventinger og holdning til prøvene (Gunnulfsen & Roe, 2018). Disse funnene gjenspeiles ikke i denne studien.

I tillegg viser evalueringen gjort av Seland (2013) at bruken av resultater varierer fra ledd til ledd, der skolelederne står som ansvarlige for at lærerne følger opp resultatene inn i klasserommet og inn mot den enkelte elev, mens læreren først og fremst står for en muntlig og skriftlig presentasjon av resultatet tilbake til eleven og foresatte (Seland et al., 2013). Lærerne i evalueringen (2013) melder også frustrasjon over lite konkrete praktiske veiledninger om hvordan man kan bruke resultatene inn i undervisningen (Seland et al., 2013), i tråd med hva Lærer A melder i denne studien om at veiledningene er svevende og dermed heller blir lagt bort til fordel for annet fokus i undervisningen.

Videre viser også Mausethagen med flere (2018) at lærere og skoleledere har veldig ulikt syn på hvordan resultatene fra nasjonale prøver, skal eller bør brukes, men at dette ikke er så merkelig da de ulike aktørene i skolen opplever press rundt resultatene fra ulikt hold.

6.2.2 Rutiner og systematisk arbeid

Evalueringen gjennomført av Seland et. al (2013), viste at skoler som samarbeidet på systemnivå med både forberedelser og oppfølging av resultatene fra nasjonale prøver hadde større nytte av prøvene enn ved skoler der lærerne var overlatt mer til seg selv. Den fant også at skolelederen ble sett på som nøkkelen til hvorvidt resultatene ble brukt da det er lederen som råder over skolens prioriteringer når det gjelder mål og satsninger (Seland et al., 2013). Dette støttes av Mausethagens

(2018) (Mausestagen et al., 2018) forskning som viste at kvaliteten på samarbeidet og evnene til å evaluere resultatene var sentrale for at de nasjonale prøvene skulle fremme læring.

I analysen av datamaterialet fra denne masteroppgaven kom det tydelig frem at lærerne etterlyser klare rutiner for hvordan man skal arbeide med nasjonale prøver, og da særlig med resultatene. Det fremgår at både lærere og avdelingsledere mener småskolen har for lite informasjon om prøvene, noe som støttes av Mausestagen med flere (2018) der forskningen viser at både lærere og ledere ved i småskolen svarer «ikke relevant» på spørsmål om nasjonale prøver (Mausestagen et al., 2018). Dette indikerer at det er en utbredt forståelse av at nasjonale prøver i engelsk ikke berører lærere eller ledere før på mellomtrinnet. Det skal sies at 7 av 8 informanter i denne studien påpekte at de er mer involvert i nasjonale prøver i lesing, da lesing i alle fag har vært hovedfokuset det siste året. Noe som igjen kan gjenspeile engelskfagets påståtte lave status.

Et interessant funn i analysen er paradokset mellom at rektor påpeker småskolelærernes ansvar for å forberede elevene til prøvene som venter på 5.trinn, samtidig som en av lærerne i småskolen påpeker at de fikk være med på møtet om nasjonale prøver ved en ren tilfeldighet fordi de inviterte seg selv;

«...men det er først nå i norsk da, at, føler jeg at, der er det tatt tak i at vi begynner å se framover, eeh, det var vel kanskje ikke ment for oss på småskolen, men vi ble med på dette norskmøte fordi vi kjenner jo på at vi skal jo sende dem til det her neste år, så vi er med på det her nå da, får litt kjennskap til nasjonale prøver, så i norsken er man jo i gang, men det er jo det med at det må settes i et system, det er ikke så lett å gjøre det selv.» (Lærer C)

Under intervjuet var det tydelig at informanten formidlet at møtet ikke var ment for småskolen, men at de ble med, på egen invitasjon. Denne tolkningen indikerer imidlertid en brist mellom det at det forventes at lærerne tar ansvar for at elevene vet hva som møter dem på prøvene i 5.trinn, men at de ikke blir involvert i arbeidet med nasjonale prøver og må oppsøke involvering på egenhånd. Dette bekreftes videre der Lærer C bemerker at selv om de kanskje har ansvar for å lete etter informasjonen om prøvene selv, er det ikke lett å vite hvor man skal begynne når man aldri har jobbet på trinn som har vært involvert i nasjonal prøver;

Sett i lys av Argyris og Schön sin organisasjonsteori om enkel- og dobbelkretslæring (1996), viser analysen at skolen jobber i en enkelkretslæring der de identifiserer utfordringer og problemer og

finner enkle løsninger på disse, men ellers fortsetter som før. Analysen viser at arbeid med resultater i stor grad handler om å presentere resultatene, enten det er fra ledelse til lærere, eller fra lærere til elever og foresatte. Avdelingsleder A reflekterte over viktigheten av å samarbeide på tvers av trinnene og oppdaget i sin egen refleksjon at mellomtrinnet også burde vært med på presentasjonen av resultatene fra nasjonale prøver. Bruken av ordet *presentere* kan selvsagt tolkes i ulik forstand, men slik jeg forstår det, handler dette om en ren presentasjon av resultatene, og ikke en felles analyse og reflektering rundt hva resultatene kan bety og hvordan de kan brukes videre inn i klasserommet, noe som igjen spiller tilbake på Roalds (2010) forskning om at ren formidling av resultater ikke er ensbetydende med at resultatene blir brukt (Roald, 2010). Avdelingsleder A legger vekt på i sin tolkning at h*n selv ikke har kompetansen til å vite hvordan resultatene kan brukes direkte inn i undervisningen i og med manglende engelskfaglig bakgrunn, og legger ansvaret på læreren om å bruke resultatene. Det rent faglige er det naturlig at lærerne tar ansvaret for, da det er de som har kompetanse i å lære bort engelsk, men for at de skal kunne gjøre det må det legges til rette for systematisk analyse- og refleksjonsarbeid, som ledelsen må ta ansvar for å tilrettelegge for. Som evalueringsrapporten fra Seland (2013) viser til, så blir skolelederen sett på som nøkkelpersonen for hvorvidt resultatene fra nasjonale prøver brukes på bakgrunn av at det er lederen som står for skolens prioriteringer (Seland et al., 2013).

Da resultatene fra analysen i denne studien viser at 7 av 8 informanter adresserer viktigheten av samarbeid på tvers av trinnene, og flere lærere og en avdelingsleder etterlyser klare rutiner for hvordan de skal følge opp resultatene fra nasjonale prøver, indikerer det at ledelsen har en jobb å gjøre når det gjelder å tilrettelegge for refleksjons- og analysetid. Men da er det igjen et spørsmål om hvor mye tid ledelsen råder over. Som Avdelingsleder A løfter frem har lærerne råderett over tiden som ikke er planfestet arbeidstid og at det av denne tiden kun er satt av 30 minutter til fellestid på avdelingene. Utover dette må lærerne selv prioritere å sette av tid til samarbeid, noe som igjen faller tilbake på lærerens profesjonalitet, noe Avdelingsleder A peker på i sitatet under;

«... det at vi har en arbeidstid for lærerne som vi har nå da, legger et enormt ansvar på lærerne, et mye større ansvar enn jeg kanskje tenker at de er klar over. Det med accountability da. Altså du står til ansvar for dine resultater. Fordi at jeg har ikke anledning, jeg kan anbefale, men jeg kan ikke si at dere skal jobbe sammen da og da om det og det. Eeh, vi har en halv time i uka til avdelingsmøte. Det er det jeg har med de jeg satt til å lede.... og når jeg ikke har råderett over den tida der så må jeg da.... må man kreve en profesjonalitet da, av

lærerne, og hvis læreren ikke tar den profesjonaliteten alvorlig, eller hvis en av dem ikke gjør det, så faller det helt sammen. Så det er en bekymring jeg har.» (Avd.leder A)

I lys av dette sitatet er det nærliggende å tenke at en utfordring i skolen er spenningsforholdet mellom planfestet arbeidstid og ikke-planfestet arbeidstid, og hvordan man som leder skal kunne legge til rette for et systematisk samarbeid dersom samarbeidet er frivillig. Som Argyris og Schön (1996) påpeker må organisasjonen gjennomføres av en velvilje til å endres for å kunne endre praksis fra enkelkrets- til dobbeltkretslæring. I analysen av datamaterialet kommer det frem både velvilje og motvilje til å endres, men velviljen er større representert. Dette, i tråd med det tydelige ønsket om klare rutiner og systematisk arbeid indikerer at det finnes en vilje, og et ønske, i skolen som organisasjon om å endre praksisen til det bedre. Ønsket om systematisk arbeid blir tydelig fremhevet av Avdelingsleder B som ved flere tilfeller etterlyser felles profesjonelt arbeid i etterkant der man samarbeider systematisk med faglærere fra 1. til 10. klasse, der *alle involverte*, et utsagn som indikerer involvering fra både lærere og ledelse, er bevisst ansvaret sitt. Samtidig melder avdelingslederen om en opplevelse av at det ikke finnes interesse på skolen for å jobbe med resultatene fra nasjonale prøver i engelsk, og svarer at systematisk arbeid på skolen ikke eksisterer. Avdelingslederen melder også at det ikke virker til å være noen interesse for å endre praksisen og skape rutiner for bruk av resultater fra nasjonale prøver, noe avdelingslederen undrer om kan ha noe å gjøre med at det er få engelsklærere med fagkompetanse ved skolen og dermed liten interesse for fagets fremdrift. I motsetning til dette viser studien at flere lærere melder ønske om systematisk arbeid og det er et tydelig mønster om velvilje til å jobbe mot et felles mål, dersom det blir satt i system, noe som indikerer at kommunikasjonen mellom avdelingene og aktørene er mangelfull.

6.2.3 Kommunikasjon

Analysen viser at kommunikasjonen mellom trinnene på skolen er dårlig. Lærerne på småskolen melder at de vet alt for lite om prøvene, noe som gjenspeiles i Avdelingsleder B sine refleksjoner om at det spesielt er lite innsikt i prøvene fra 1. til 4.trinn, til tross for at prøvene er tilgjengelige og ikke har endret seg stort på en stund. Som tidligere nevnt er det også diskrepans i forholdet mellom ledelsens forventninger til at lærerne skal forberede elevene på 1. til 4. trinn til de nasjonale prøvene på 5.trinn, men ikke inkluderer småskolelærerne i møtene som omhandler nasjonale prøver. Disse funnene støttes i Mausethagens (2018) forskning som viser at lærere som opplever å bli fulgt opp av nærmeste leder i større grad har nytte av prøvene enn de som ikke blir det (Mausethagen et al., 2018). Det samme gjelder funnene i Grandemo (2017) sin artikkel som viser at kjennetegnet for

skoler som over lengre tid opplever gode resultater på nasjonale prøver har tydelige regler og rutiner for arbeidet og åpen refleksjon i felleskap (Grandemo, 2017). Dette gjenspeiles også i Argyris og Schön (1996) sin dobbelkretslæring der felles refleksjon og metarefleksjon om hvordan organisasjonen skal implementere, i dette tilfellet, resultatene fra nasjonale prøver inn i undervisningen, for å oppnå ønskede resultater, står sentralt (Argyris & Schön, 1996).

Videre viser studien at det kan være diskrepans i forhold til hva ledelsen forventer at lærerne skal gjøre, og hva lærerne forventer at ledelsen skal gjøre og selv om spørsmålet ikke blir stilt av noen av informantene tyder analysen av datamaterialet på at det er ulik oppfatning av hvem som har ansvar for hva. Avdelingsleder B melder at tidligere erfaring fra skoler i større kommuner gjorde at h*n tok det for gitt at man jobbet med gjennomføringen og oppfølgingen på samme måte ved denne skolen, og ble overrasket over hva lærerne forventet at avdelingslederen skulle gjøre. Det kom også frem av analysen at ansvaret for de ulike delene av nasjonale prøver skilte seg mellom ungdomsskolen og barneskolen der lærerne i større grad var autonome på ungdomsskolen og avdelingslederen mindre involvert enn på barneskolen der forventningene var at avdelingslederen skulle stå for gjennomføring.

Studien viser også til at mangelen på informasjon også har ført til feilinformasjon som igjen generer unødvendig frustrasjon. Avdelingsleder B uttrykte også undring over at så få lærere på mellomtrinnet og småskolen hadde sett prøvene selv, og fikk alle til å gjennomføre nasjonale prøver i lesing sånn at de skulle vite hva det er de skal forberede elevene til. Flere av lærerinformantene i denne studien uttrykte overraskelse over nivået på prøvene og mente det var både for vanskelig og for høyt lagt til aldergruppa, noe som ble slått tilbake av Avdelingsleder B som viste til at prøvene er nøye utarbeidet over lang tid og i tillegg skal favne alle fra nivå 1 til 5.

6.3 Praktiske implikasjoner

Denne masteroppgaven har belyst hvordan ulike aktører i skolen reflekterer rundt bruk av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk. Forskningsmetoden med semistrukturerte intervju i en kontekst der informantene kunne reflektere fritt ut fra spørsmålene, gjorde at forskningen i høy grad ble induktiv og åpnet dermed for at refleksjonene kunne sveve noe vekk fra spørsmålets utgangspunkt. Dette resulterte i at det dukker opp noen uventede tema i analysen. Denne masterstudien berører ren praksis i informantskolens virksomhet. Den har løftet frem motsetninger i

synet på hvordan oppfølgingen av resultater gjennomføres, eller bør gjennomføres, og vist at det kan være mangel på systematisk arbeid og ansvarsbevissthet som sentrale faktorer i et endringsarbeid. I praksis kan studien muligens være med på å åpne opp for muligheten til å starte arbeidet med å endre skolen praksis når det gjelder arbeidet med resultatene fra nasjonale prøver i engelsk.

Og kanskje kan dette påvirke andre skoler som kjenner seg igjen i studiens informantskole til å se på egen praksis.

6.4 Metodiske begrensninger

Jeg vil nå avslutte dette delkapitlet med en refleksjon rundt studiens begrensninger og hva jeg ville gjort annerledes om jeg hadde hatt muligheten. I denne masterstudien har det vært prekært å skille mellom forskerrolle og kollegarolle, siden studien ble utført ved en skole jeg arbeider ved. Det har ikke alltid vært enkelt og det må tas med i betraktningen at min tolkning i en viss grad vil påvirkes av min rolle som ansatt ved skolen og mine egne erfaringer i denne rollen. Selv om jeg har gjort mitt beste for å holde meg nøytral er det ikke mulig å oppnå fullstendig. Det at jeg har egne erfaringer med oppfølgingen av nasjonale prøver i engelsk ved informantskolen, både som engelsklærer som gjennomfører prøvene og til å stå alene med oppfølgingsarbeidet, har, uansett mitt fokus, påvirket min analyse av datamaterialet. Derimot kan den erfaringen også ha vært til hjelp med å tolke situatene slik de faktisk er ment.

Videre ser jeg etter endt prosess at intervjuguidene gjerne kunne vært mer tilspisset og ikke handlet om nasjonale prøver på såpass generell basis, da dette genererte mange refleksjoner rundt mye annet enn resultatbruk, særlig kom det få refleksjoner om direkte bruk inn i klasserommet, til tross for at jeg trodde jeg hadde spisset spørsmålene godt nok.

Studiens ytre validitet kan også diskuteres da dette er en casestudie av en enkelt skole, og at den dermed ikke kan brukes til å generalisere funnene. Samtidig går den i dybden på en skole som kan være representativ for andre skoler i lignende størrelse med lignende beliggenhet og jeg tror at dersom skoler skulle lest denne studien og kjent seg igjen i måten informantene reflekterer rundt bruken av resultatene fra nasjonale prøver og mangelen på systematisk arbeid og klare rutiner, likevel kunne brukt funnene fra studien til å se på egen praksis.

Svakhetene ved å velge et kvalitativt forskningsdesign til denne studien er at nærblikket jeg har ønsket å gjøre vil kunne utfordre prosjektets aktualitet. Ved å gjennomføre semistrukturerte intervju

til en svært begrenset informantbase vil man ikke kunne generalisere eller trekke generaliserende konklusjoner med funnene som blir gjort i denne studien. Dersom jeg hadde valgt en kvantitativ metode kunne jeg fått et bedre overblikk og ved det kanskje gjort funn som enklere hadde kunnet blitt overført til en mer generaliserende konklusjon og som dermed ville være aktuell for flere. De få, lignende, masteroppgavene jeg har funnet som omhandler noenlunde samme tema har benyttet seg av såkalte Mixed Methods der de har valgt å gjennomføre både intervju og sende ut spørreskjema til en bredere informantgruppe. Grunnen til at jeg ikke valgte flere ulike metoder var igjen fordi jeg ønsket å gi et bidrag til forskningsfeltet som ikke tidligere hadde blitt gjort. Da studien viste til flere forbedringspunkt i skolens rutiner kan muligens resultatene brukes direkte inn mot å forbedre disse, noe som ikke ville vært like tilgjengelig dersom studien hadde hatt et bredere fokus med flere informanter. Som kasusstudie er det en gyllen mulighet til å bruke nærblikket det gir på skolens rutiner til å utvikle de.

7 Konklusjon

I dette kapitlet viser jeg kort tilbake til problemstillingen og deretter løfter jeg frem noen egne refleksjoner rundt hva oppgaven har å si for min videre lærergjerning.

Denne masterstudien har sett på problemstillingen *På hvilke måter reflekterer ulike aktører, (lærere, avdelingsledere og rektor), i skolen rundt bruken av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?* Analysen viste at de ulike aktørene reflekterte rundt bruken av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk på svært ulike måter som viste til motstridende oppfatninger.

Den kvalitative forskningen ble gjennomført med semi-strukturerte intervju av fem engelsklærere, to avdelingsledere og en rektor på en skole på Østlandet. Hovedfunnene fra forskningen viser at det er motstridende oppfatninger mellom ledelse og lærere på hvordan resultatene brukes, at det skolen ikke har innarbeidede systematiske rutiner for hvordan oppfølgingen av resultatene skal jobbes med og at det er dårlig kommunikasjon mellom trinnene. Sentrale sider ved drøftingen viser til at både ledelse og lærere har et ansvar om å disponere arbeidstiden til systematisk arbeid.

7.1 Egne refleksjoner

I løpet av denne forskningsprosessen har jeg lært utrolig mye, ikke bare om nasjonale prøver, veiledningene og mulighetene resultatene gir, men også om viktigheten av fagfelleskap og kollegial refleksjon. Som helt ny inn i læreryrket har det vært uvurderlig å oppdage verdien av å ha et fagfelleskap i ryggen, og denne oppgaven har gjort at jeg har et brennende ønske om å få være med på å skape rutiner og felleskap rundt arbeidet med nasjonale prøver. Samtidig gjennomførte jeg nasjonale prøver i engelsk selv som lærer dette året, for første gang, og jeg opplevde i stor grad å være alene i oppfølgingsarbeidet, noe som gjorde at det ikke ble i nærheten av det jeg hadde tenkt. Jeg tenkte at jeg, av alle, som skriver denne oppgaven nå, jeg må jo kunne bruke disse resultatene slik de er ment selv om jeg må gjøre det på egenhånd. Men plutselig hadde tiden gått og jeg hadde ikke fått til å prioritere analysearbeidet. Denne erfaringen har gjort at jeg nå, mer enn noensinne, tenker at tiden er inne for å ta tak i hvordan skolen jobber med oppfølgingen av nasjonale prøver i engelsk, og at det er vi, faglærere og ledelse, som i fellesskap skal begynne denne snuoperasjonen.

Litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bøhn, H. (2021, oktober 10). *Kvalitativ forskning—En introduksjon*. <https://usn.instructure.com/courses/18069>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991112745404702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste: Grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 29–40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Forskningsdepartementet, U. (2003, september 16). *Nasjonale prøver og gjennomføring våren 2004* [Rundskriv]. 045071-250004; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonale-prover-og-gjennomforing-varen-/id109339/>
- Gjestad, F. C. (2008, november 12). *Her er de beste og dårligste skolene*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/O3oRq/her-er-de-beste-og-daarligste-skolene>
- Grandemo, L. I. (2017). Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 19–30. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-03>
- Gunnulfsen, A. E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context*. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-64506>

- Gunnulfson, A. E., & Roe, A. (2018). *Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies. A Norwegian study*. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-65813>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). THE POWER of PROFESSIONAL CAPITAL. *The Journal of Staff Development*, 34(3), 36-.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Krumsvik, R. J., & Säljö, R. (2020). *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lepperød, J. B., Trond. (2018, november 27). *Her er de beste barneskolene i nasjonale prøver*. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/12-95-3423563246>
- Marsdal, M. E. (2020, mars 2). *Hemmelighold av resultatene fra nasjonale prøver er en dødfødt løsning*. <https://www.utdanningsnytt.no/magnus-marsdal-nasjonale-prover/hemmelighold-av-resultatene-fra-nasjonale-prover-er-en-dodfodt-losning/232866>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater: Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforl.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919928283002202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed., Bd. 41). Sage.
- NOU 2002: 10, U. (2002, juni 14). *NOU 2002: 10* [NOU]. 045001-020002; regjeringen.no.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>

- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. J. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991211533714702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* [Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen]. <http://hdl.handle.net/1956/3849>
- Rubin, H. J. (2004). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). SAGE.
- Rugtvedt, L., Brenna, L. R., Vederhus, H., Olsen, A. R., & Alver, I. (2008). *Rapport om offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver*. 45.
- Ruud, M. (2020, februar 7). *Mathilde Tybring-Gjedde (H):Negativ til at nasjonale prøver brukes til rangering av skoler i media*. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeiderpartiet-hoyre-mathilde-tybring-gjedde/mathilde-tybring-gjedde-hnegativ-til-at-nasjonale-prover-brukes-til-rangering-av-skoler-i-media/229224>
- Sanden, C. H. (2010, desember 7). - *PISA ble et sjokk for Norge*. NRK. <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>
- Seland, I., Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*. NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/280397>
- Sjøberg, S. (2022). Nasjonale prøver. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/nasjonale_pr%C3%B8ver
- Stavanger Aftenblad. (2022, september 12). *Store forskjeller mellom skolene i Sandnes: – Vi kan ikke ha det sånn at skoler år etter år scorer dårlig*. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/y63qLA/store-forskjeller-mellom-skolene-i-sandnes-vi-kan-ikke-ha-det-saann-at-skoler-aar-etter-aar-scorer-daarlig>

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforl.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999617126274702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Utdanningsdirektoratet. (2017, mai 23). *Kva måler nasjonale prøve i engelsk?*

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/kva-maler-nasjonale-prove-i-engelsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, oktober 10). *Følge opp resultatene fra nasjonale prøver på skolen og i kommunen.*

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/folge-opp-resultater-np-skole-kommune/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Hva er nasjonale prøver?*

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/hva-er-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Prøvenes innhold.*

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/provenes-innhold/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c, oktober 12). *Støtte til å jobbe med engelsk.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/stotte-engelsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2022d, november 7). *Følge opp resultatene fra nasjonale prøver i klasserommet.*

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/folge-opp-resultatene-fra-nasjonale-prover-i-klasserommet/>

Utdanningsdirektoratet. (2022e, november 7). *Gjennomføring og resultater.* Rammeverk for

nasjonale prøver. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/gjennomforing-og-resultater/>

Vedlegg

Vedlegg 1:

Informasjonsskriv/Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«På hvilke måter reflekter lærere, rektor og avdelingsledere over bruken av resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på praksis rundt oppfølging av resultater fra nasjonale prøver i engelsk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave og resultatene av analysen har ingen andre formål enn oppgaven i seg selv. Forskingen har som formål å se på ulik praksis knyttet til oppfølging av resultater fra nasjonale prøver i engelsk og sammenligne disse med hverandre samt skolens helhetlige resultat. Den har også til hensikt å sammenligne læreres og ledes syn på, og tilnærming til, pågående praksis, samt eventuelle ønskelige endringer i denne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge ved Christine Rendahl Stenersen, samt student Janne Hea Svebakken, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort på bakgrunn av masterstudentens forhold til skolen og du blir spurt fordi du indikerer i engelsk ved den aktuelle skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du jobber med oppfølging av resultatene av nasjonale prøver i engelsk samt noe om din fagbakgrunn og samarbeid med lærerne i forhold til gitt oppfølging. Intervjuet vil bli tatt opp med ekstern båndopptaker, samt at det vil gjøres notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene som gjøres under intervju vil bli tatt opp med en ekstern båndopptaker som oppbevares i masterstudentens safe i egen bolig når den ikke er i bruk. I transkripsjonene vil ingen navn nevnes, men kodenavn som informant 1, informant 2 osv.

Det vil ikke være mulig for utenforstående å vite hvem som har sagt hva, men resten av kollegiet ved skolen som vet hvem som er med i prosjektet vil ved dette kunne snevre det inn til deltakerne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Etter dette vil alle opptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Sørøst Norge ved Janne Hea Svebakken (student): janne@svebakken.com tlf: 96699920, eller Christine R. Stenersen, (veileder), christine.r.stenersen@usn.no tlf: 35952837. Vårt personvernombud ved USN: Paal Are Solberg: Paal.A.Solberg@usn.no tlf: 35575053

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christine Rendahl Stenersen
(Forsker/veileder)

Janne Hea Svebakken
(Studentforsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan bruker lærere, rektor og avdelingsledere resultatene fra nasjonale prøver i engelsk?*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Godkjennelse fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Godkjent 28.06.2022

Referansenummer

615562

Vurderingstype

Standard

Dato

28.06.2022

Prosjekttittel

Hvordan bruker ulike aktører i skolen/lærere, rektor og avdelingsledere resultatene av nasjonale prøver i engelsk?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Christine Rendahl Stenersen

Student

Janne Hea Svebakken

Prosjektperiode

19.08.2021 - 22.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.12.2022.

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Kontaktperson: Olav Rosness, rådgiver.
Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3

Intervjuguide til lærere

Til lærerne:

(Evt. åpne med spørsmål om erfaring som engelsklærer)

1. Kan du fortelle litt om din fagbakgrunn og hvor lenge du har jobbet som engelsklærer?
2. Kan du si litt om forholdet ditt til nasjonale prøver i engelsk? (NPE)
3. Hva er ditt forhold til lærerveiledningene?
4. Kan du si litt om hvordan du arbeider du opp mot prøvene?
5. På hvilke måter jobber du med resultatene fra prøvene?
6. Hvilke føringer ovenfra ligger på generell oppfølging av resultater?
7. Hvilke føringer ovenfra ligger på oppfølging av resultater rettet inn mot enkelteleven?
8. Hvilke utfordringer møter du eventuelt på i forbindelse med arbeid knyttet til NPE?
9. Hva er problematisk?
10. Hvordan ser du på NPE sin status på skolen? Hvilken rolle spiller den?
11. Hva mener du er hensikten med gjennomføringen av NPE?
12. På hvilke måter opplever du at denne skolens gjennomføring av NPE oppfyller den hensikten?
13. Hvordan skulle du ønske at det ble jobbet med NPE på din skole?
14. Åpent spørsmål om hvilke flere tanker de sitter med om NPE som vi ikke har berørt

Vedlegg 4

Intervjuguide til avdelingsledere

1. Kan du fortelle litt om din fagbakgrunn og hvor lenge du har jobbet som avdelingsleder?
2. Hva er ditt forhold til nasjonale prøver i engelsk? (NPE)
3. Kan du beskrive hvordan du jobber med nasjonale prøver i engelsk?
4. Hva er ditt forhold til lærerveiledningen for NPE?
5. På hvilke måter jobber du med resultatene fra prøvene?
6. Kan du si noe om hvilke føringer ledelsen legger på faglærerne rundt oppfølging av resultater?
7. Kan du si noe om hvilke føringer fra andre aktører, som f.eks. skoleeier, som ligger på generell oppfølging av resultater?
8. Hvilke føringer ovenfra ligger på oppfølging av resultater rettet inn mot enkelteleven?
9. Hvordan ser du på NPE sin status på skolen? Hvilken rolle spiller den?
10. Hvilke utfordringer møter du eventuelt på i forbindelse med arbeid knyttet til NPE?
11. Hva er problematisk?
12. Hvordan løser du eventuelt utfordringen?
13. Hva mener du er hensikten med gjennomføringen av NPE?
14. På hvilke måter oppfyller denne skolens gjennomføring den hensikten?
15. Hvordan skulle du ønske at man jobbet med NP på din skole?
16. Hvilke flere tanker har du om NPE

Vedlegg 5

Intervjuguide til rektor

1. Kan du fortelle litt om din fagbakgrunn og hvor lenge du har jobbet som rektor?
2. Hva er ditt forhold til nasjonale prøver i engelsk? (NPE)
3. Kan du beskrive hvordan du jobber med nasjonale prøver i engelsk?
4. Hva er ditt forhold til lærerveiledningen for NPE?
5. På hvilke måter jobber skolen med resultatene fra prøvene?
6. Kan du si noe om hvilke føringer ledelsen legger på faglærerne rundt oppfølging av resultater?
7. Kan du si noe om hvilke føringer fra andre aktører som skoleeier som ligger på generell oppfølging av resultater?
8. Hvilke føringer ovenfra ligger på oppfølging av resultater rettet inn mot enkelteleven?
9. Hvordan ser du på NPE sin status på skolen? Hvilken rolle spiller den?
10. Hvilke utfordringer møter du eventuelt på i forbindelse med arbeid knyttet til NPE?
11. Hva er problematisk?
12. Hvordan løser du eventuelt utfordringen?
13. Hva mener du er hensikten med gjennomføringen av NPE?
14. På hvilke måter oppfyller denne skolens gjennomføring den hensikten?
15. Hvordan skulle du ønske at man jobbet med NP på din skole?
16. Hvilke flere tanker har du om NPE?