



UNIVERSITETET I AGDER

Undervisning og vurdering anno 2016

- et elevperspektiv

Lene Egeberg

Veileder

Ilmi Willbergh

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for Humaniora og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

FORORD

I en tid hvor jeg personlig gjerne skulle bremsset den hastige utviklingen med påvirkning fra alle kanter, håper jeg at denne studien kan være med på å fremheve elevenes opplevelse av skolegang, vurdering og resultatmål. Er det virkelig sånn at ”vi” må hive oss på alle trender og velge det samme som ”alle de andre” i Europa? Den noe naive drømmen min er at min studie kan bidra til at våre politikere og beslutningstakere tar en liten pust i bakken, og tar inn over seg hva som kan være i ferd med å skje med skole og undervisning. At de tar en real vurdering på om denne utviklingen er til det beste for barna, og for *deres* fremtid.

Jeg har så mange å takke for at jeg har klart å levere et ferdig produkt. Først og fremst vil jeg takke deg kjære lillebror Jonas, for vår samtale om ansvarsstyring i skolen og din opplevelse av lærerrolle og undervisning. Det var den samtalen som ga meg ideen til dette prosjektet.

Jeg vil rette en stor takk til de to skolene som var villige til å gi meg litt av deres dyrebare tid. Rektorer og lærere tok prosjektet mitt på alvor og hjalp meg med å dele ut og samle inn samtykke i god tid. Jeg vil spesielt takke de seks utrolig flotte elevene som var villige til å delta i prosjektet. Takk for at dere snakket så lett med meg og ga så mye av dere selv!

Uten familien min hadde jeg ikke kommet i mål med oppgaven. Mamma har stilt opp, og hjulpet med de rareste ting, minst tredje hver dag. Takk til Kyrre. Og takk til mine herlige barn Alvilde, Viljar og Oliver, som har gjort det lekende lett å være trebarnsmor og masterstudent. Tusen hjertelig takk til Turid Gya for korrekturlesing og ærlige refleksjoner!

Jeg vil rette en stor takk til min kloke, hjelpsomme, intelligente og imøtekommende veileder, Dr. Ilmi Willbergh. Du har veiledet meg i havn med ærlighet, sjenerøsitet og konstruktivitet.

Jeg trengte mer støtte enn jeg så for meg i denne prosessen og jeg er meget takknemlig for alle mine gode og tålmodige venner! Takk til medstudent Charlotte som med en inspirerende ro har hørt på min frustrasjon, og som sammen med mine tidligere medstudenter Trine, Monica, Kristin, Marte, Dina og Sara Cathrine, har oppmuntret, trøstet, hjulpet og støttet meg i prosessen. Evig takknemlig for Snap!

Tusen takk!

Lillesand, 26. mai 2016

Lene Egeberg

SAMMENDRAG

Prosjektets bakgrunn: Globalisering og internasjonale trender påvirker i økende grad Europas og Norges utdanningspolitiske avgjørelser i form av reformer og læreplaner. Vi lever i en tid med stadige endringer og dette har også innvirkning på skolen. Elevenes resultater blir i økende grad, og betydelig gjennom media, brukt som indikasjon på om skolene og lærere mestrer sitt yrke og sin profesjon. Enkelte politiske partier har, som OECD anbefaler, også fremmet ønske om lærerlønn på bakgrunn av dokumentert elevresultat.

Hensikt: Hensikten med studien er å innhente kunnskap om hvordan elever selv opplever lærerrollen, undervisning og vurderingsformer, og er gjennomført for å få frem elevstemmene. Problemstillingen lyder: *”Hvordan opplever elever kunnskapsformidling og vurdering underlagt Kunnskapsløftet, fra et allmenndidaktisk perspektiv?”* Jeg er spesielt opptatt av om et økt fokus på resultater påvirker elevenes syn på lærerens autonomi og verdien av undervisning.

Utvalg og metode: Det ble foretatt seks individuelle semi-strukturerte intervjuer med tre elever ved 5. trinn og tre elever ved VGS 1.trinn. Intervjuene ble tatt opp på bånd, transkribert og analysert ved hjelp av en temasentrert tilnærming til datamaterialet. Alle elever som deltok i undersøkelsen er anonymisert.

Resultater: Elevene opplever innholdet i undervisning som forhåndsbestemt og læreren som tilrettelegger og formidler. Men de opplever ikke seg selv som passive mottakere. Det fremstår som viktig for dem og for deres læringsutbytte, at undervisningen er gøy, variert og åpen for deres innflytelse. Med referanse til den didaktiske trekant ser jeg elevenes opplevelse av undervisning som en indikator på at innholdet ser ut til å erstattes med kompetansemål. Etter mitt skjønn, vil dette redusere den didaktiske trekant til kun en innlæringsmodell, fremfor en dannelsesmodell.

Elevene opplever formative prøver som positivt for egen læring og mestring. Som vurderingsform er elevene spesielt opptatt av nasjonale prøver. Etter gjennomførte nasjonale prøver, sitter de igjen med en opplevelse av å gå glipp av verdifull informasjon om sine prestasjoner, og nasjonale prøver oppleves som lite funksjonell, både som summativ og formativ vurderingsform.

Nøkkelord: Danningsteoretisk didaktikk, undervisningskommunikasjon, styring, barneintervju, læringsutbytte, nasjonale prøver, resultatstyring, lærerrolle, undervisning, Kunnskapsløftet, læreplan og målstyring.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Tema og problemstilling	3
1.3	Oppbygning av oppgaven	3
2	TEORETISK FORANKRING OG TIDLIGERE FORSKNING	4
2.1	DIDAKTIKKENS KJERNE	4
2.1.1	Enhetsskolen – undervisning for alle	4
2.1.2	Tilpasset opplæring	5
2.1.3	Danningsteoretiske didaktikk	5
2.1.4	Den didaktiske trekant	8
2.1.5	Innhold betydning	9
2.1.6	Autonomi	10
2.1.7	Undervisningskommunikasjon	11
2.1.8	Undervisningens innhold i møte med resultater	12
2.2	NY LÆREPLAN – NY SKOLE?	12
2.2.1	Globalisering og internasjonale trender	12
2.2.2	Styring	14
2.2.3	Ansvarsstyring	15
2.2.4	Desentralisering og individuell frihet	15
2.2.5	Læreplan	17
2.2.6	Vurdering	18
2.2.7	Standard kompetanse	19
2.2.8	Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem	20
2.2.9	Nasjonale prøver	21

3	METODOLOGISK TILNÆRMING	23
3.1	Kvalitativ metode	23
3.2	Kvalitativt forskningsintervju	23
3.3	Om å intervju barn	24
3.4	Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene	25
3.5	Utvalg og rekruttering	27
3.6	Etiske vurderinger og forskerrolle	28
3.7	Metodologiske utfordringer og mulige begrensninger	29
3.8	Studiens kvalitet, reliabilitet og validitet	31
3.9	Forforståelse	32
3.10	Transkribering	33
3.11	Analyseprosessen	34
4	ANALYSE OG RESULTATER	35
4.1	UNDERVISNING	35
4.1.1	Å få diskutere med læreren	35
4.1.2	Å være med på å ”oppgradere verden”	37
4.1.3	Lære om vennskap og inkludering	39
4.1.4	Matte, engelsk og norsk	41
4.1.5	Svar på forskningsspørsmål 1 Elevenes opplevelse av undervisning	42
4.2	LÆRERROLLEN	43
4.2.1	En snill og hensynsfull lærer	43
4.2.2	En engasjert lærer som kan stoffet	45
4.2.3	Å bruke elevenes erfaringer i timen	47
4.2.4	Tillit, profesjon og ansvar	48
4.2.5	Svar på forskningsspørsmål 2: Elevenes opplevelse av lærerrollen	49

4.3 KOMPETANSEMÅL OG VURDERING	50
4.3.1 Kompetansemål	50
4.3.2 Nasjonale prøvers plass i undervisningen	53
4.3.3 Verdien av nasjonale prøver = tilpasset opplæring	54
4.3.4 ”Man kan egentlig ikke vite hvem sin feil det er”	58
4.3.5 Læringsutbytte og egenvurdering	59
4.3.6 Svar på forskningsspørsmål 3: Elevenes opplevelse av kompetansemål og vurdering	61
5 DRØFTING OG DISKUSJON	64
5.1 Elevenes opplevelse av undervisning	64
5.1.1 Undervisningens underliggende verdi	64
5.1.2 Individets møte med felleskapet og forventninger	65
5.1.3 Individets møte med samfunn, medborgerskap og verden	66
5.1.4 Innhold – betydning	67
5.2 Elevenes opplevelse av lærerrollen	68
5.3 Elevenes opplevelse av kompetansemål og vurdering	69
5.3.1 Kompetansemål og tilpasset opplæring	69
5.3.2 Nasjonale prøver – hverken/eller	71
6 AVSLUTNING	73
7 TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET	75
7.1 Videre forskning	75
LITTERATURLISTE	76
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor VGS	
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor 5.trinn	
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre VGS	
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre 5.trinn	
Vedlegg 5: Intervjuguide 1 & 2	

1 INNLEDNING

Som så mange andre deler av offentlig forvaltning opplever også undervisningssektoren, barnehage og skole, endringer som dreier mot en stadig mer resultatorientert og målfokusert organisering med økte krav til dokumentering (Møller, Prøitz, Rye og Aasen, 2013; Midtsundstad, 2011; Imsen, 2011; Langfeldt, 2006, 2008, 2010; Prøitz, 2015). Med reformen Kunnskapsløftet i 2006 endret også læreplanene seg betraktelig i retning målstyring. Werler (2010) viser til at utdanningsstandardene i reformprogrammene har det til felles at de beskriver ønskede resultater av lærerens virksomhet. Man etterspør hvilke kompetanser og hvilken kunnskap som har en yrkesrelatert og økonomisk verdi for eleven, og hovedsakelig beskrives kunnskapsområder som antas å ha betydning for det framtidige arbeidslivet til eleven. Med målstyring følger ansvarsstyring, og med ansvarsstyringens økende fokus på dokumenterbare resultater, utfordrer skolens nye styringsregime den danningsteoretiske didaktikken som har preget skolen frem til i dag. Politikere, media, foresatte og samfunnet generelt vil ha et ord med i laget om skolens mening og formål. Møller og Fuglestad (2006:14) skriver at det er høyst rimelig at samfunnet ønsker en viss transparens og å få vite hva som foregår i skolen, men at problemene oppstår når man nå i økende grad legger mest vekt på elevenes resultater som mål på hvordan både lærere og skolesystemet fungerer.

Vi lever i en tid hvor globalisering, markedet og markedslogikk regjerer, også i utdanningspolitikken, hvor lærere og elever blir omtalt som produsenter av kunnskap. Hva de klarer å produsere av resultater blir målestokk for den såkalte kunnskapen, og omgjort til økonomiske begreper og verdier for Norge som europeisk stat. I den grad elevene ikke produserer gode nok resultater på nasjonale- og internasjonale prøver, er det skolen som stilles til ansvar, og ansvaret personifiseres til skolens øverste leder (Møller og Fuglestad, 2006). Slik jeg tolker mine data sammen med foreliggende teori, personifiseres i dag dette ansvaret også til elevene. Til barna som skal produsere skolens resultater som bevis på at læreren deres duger. Opplevelsen av å ha sviktet eller ikke sviktet, som produsent, ligger på elevene. Min studie viser at elevene får med seg svært mye av dagens utdanningspolitikk og dens virke. Psykolog og forsker Elisabeth Backe-Hansen og sosiolog Ivar Frønes (2012) skriver at man i for liten grad legger vekt på informasjon som kommer fra barn og unge selv fordi de ikke har voksnes vurderingsevne og lange erfaring. De påpeker at det barn mener er viktig for seg selv, ikke alltid viser seg å være det samme som det voksne *antar* at barn mener er viktig. Denne studien handler om barns opplevelse og erfaringer, og det har vært vesentlig for meg å forsøke å forstå og komme i dybden av hva barna selv oppfatter av

styringsmekanismer rundt dem, og hvordan de opplever dette. Heldigvis har de siste tiårene tilført forskningen en erkjennelse av at barn og unges kognitive kompetanse og evne til refleksjon og til å ta rasjonelle beslutninger er større enn tidligere antatt. Mange anser barn og unge som kunnskapsrike og likeverdige deltakere i forskning, både i Norge og andre land (Backe-Hansen og Frønes, 2012). Viktig for min oppgave er også erkjennelsen av hvorfor denne interessen for barn og barndom har økt. Backe-Hansen og Frønes (ibid.) forklarer at den økende interessen for barns opplevelser kan knyttes til erkjennelsen av at barnas kompetanse regnes som den sentrale ”kapital” i kunnskapssamfunnet.

Dette fører til endrede krav til utdanning, til kunnskap og kompetanse. Samt endrede krav til både skolens, lærerens og elevens resultater.

Gjennom denne studien presenterer jeg, fra et didaktisk perspektiv, hvordan elever opplever undervisning, lærerrolle og vurdering. Jeg forsøker å få, og gi, et innblikk i om et økende fokus på resultater påvirker elevenes opplevelse av prøver og læringsutbytte av undervisning, og i så tilfelle hvordan.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes i dag omfattende forskning knyttet til ulike aspekter ved Kunnskapsløftet 06, nasjonale prøver, vurdering og evaluering og klasseroms- og skolekultur (Karseth, Møller og Aasen, 2013; Eggen, 2011; Dale 2009, Bachmann, Haug og Myklebust, 2010, Elstad og Sivesind, 2010; Sandberg og Aasen, 2008; Bergem, 2009; Haug,2008; Klette et al., 2008) Det finnes også forskning på hvordan lærere og skoleledere opplever å være profesjonell i en ansvarsstyrt tid, og de utfordringer reformer bringer med seg for utøvelsen av skoleledelse og læreryrket (Langfeldt, Elstad og Hopmann, 2008; Møller og Fuglestad 2006, Møller 2004 ; Møller og Ottesen 2011). Media har til stadighet store oppslag om lærerlønn, dokumentasjonskrav, manglende resultater og PISA-sjokk. Det er også et stort fokus på økte krav til elevers prestasjoner og hvordan elever og studenter blir syke av disse prestasjonskravene og av opplevelsen av å ikke strekke til.

Jeg finner derimot lite forskning på hvordan barna selv opplever nasjonale prøver og vurderingsformer. Elevers opplevelse av skolemiljø, læringsutbytte og av hvordan de lærer best er det forskning rundt (Bakken 2009)

Gjennom denne studien løftes elevenes egen opplevelse av vurdering, lærerrollen og undervisningen. Deres opplevelser kan være med på å gi en bredere forståelse av dagens skole og undervisning, og vil kunne bidra til videre refleksjon og forskning på området.

1.2 Tema og problemstilling

Tema for oppgaven knyttes til ansvarsstyring i skolen og en utdanningspolitikk i endring.

Tittelen for oppgaven er; ” *Undervisning og vurdering anno 2016 - et elevperspektiv*”.

Det fremgår av tittel at det er elevenes opplevelse av undervisning og vurdering jeg er ute etter å fange opp.

Problemstillingen lyder: ”*Hvordan opplever elever kunnskapsformidling og vurdering underlagt Kunnskapsløftet, fra et allmenndidaktisk perspektiv?*”

Forbundet til problemstillingen har jeg tre forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elever undervisning?

Hvordan opplever elever lærerrollen?

Hva er elevenes opplevelse av kompetansemål og vurdering?

1.3 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 2 redegjør jeg for teoretiske og empiriske perspektiver som er relevant for denne studien. Jeg begynner med didaktikkens kjerne og dens relevans for skolen. Deretter går videre inn på globaliseringens utfordringer for utvikling av læreplaner og ser på dagens utdanningspolitikk. Jeg kommer inn på temaer som styring av utdanning gjennom resultatfokus, kompetanser og standarder.

I kapittel 3 beskriver jeg bakgrunn for valg av metode og kommer inn på fordeler og utfordringer med å intervju barn, samt hvilke refleksjoner og etiske vurderinger man som forsker bør gjøre seg i forkant. Jeg beskriver prosessene rundt datainnsamling og analyse.

I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av analysen gjennom analysekategorier, og viser til sitater fra elevene. I dette kapittelet blir også forskningsspørsmålene besvart. Disse svarene er kilde til diskusjon og drøfting som presenteres i kapittel 5. Etter drøftingen rundes det hele av med en konklusjon i kapittel 6. Til sist kommer et avsnitt om troverdighet og overførbarhet i kapittel 7, etterfulgt av et avsnitt om videre forskning.

2 TEORETISK FORANKRING OG TIDLIGERE FORSKNING

2.1 Didaktikkens kjerne

2.1.1 Enhetsskolen – undervisning for alle

Skolen er en institusjon for utdanning og har sin basis i det politiske statssystem. Skolen kan dermed forstås som en politisk institusjon som angår hele samfunnet som et politisk, sosialt og økonomisk prosjekt. Skolen har også et ansvar for å formidle sentrale kunnskaper og verdier som er gjeldene i vårt politiske og demokratiske samfunn. Disse kunnskaper og verdier knyttes til både til faglige basiskunnskaper, men også til de medmenneskelige verdier som opplæring til demokrati, ansvarlighet, likeverd og toleranse. Utdanning skal også gjennom historisk bevissthet videreføre identitet knyttet til språk og kultur, og samtidig oppdra til respekt for individualitet og mangfoldet vi i et pluralistisk samfunn som vårt eget. På denne bakgrunn er skole og utdanning også en vesentlig del av det sivile samfunn (Karlsen 2011:132).

Enhetsskolen har hatt stor betydning som et samlende ideal for hva grunnleggende opplæring i Norge skulle oppnå. Langfeldt (2006) viser til at enhetsskolen er forsket mye på og at det dermed har blitt fremhevet ulike kvaliteter ved enhetsskolen, men ett poeng de fleste har til felles er at målet med enhetsskolen var idealet om likeverd eller likhet. Målet var å skape en skole der alle elever hadde adgang, og hvor alle elever skulle ha rett til å få utviklet sine evner i samme grad. Elever skulle utdannes til demokratiske medborgere med like muligheter, som en del av Norges og Nordens velferdsprosjekt (Langfeldt, 2006:81; Midtsundstad og Werler, 2011; Midtsundstad, 2011; Linderoth, 2011).

Det pedagogiske paradoks viser til utfordringen som ligger i forholdet mellom ønsket om å påvirke individet i retning som tjener samfunnet og den rådende kultur, og på den andre siden skulle bistå individet til å utvikle seg selv ut i fra egne interesser og forutsetninger, og enhetsskolen viser til en måte man har valgt å løse det pedagogiske paradoks på (Midtsundstad og Werler, 2011:17). Fellesskap og samhandling på tvers av samfunnsklasser og prinsippet om at skolen skulle være med på å utjevne sosial ulikhet, er en vesentlig del av den norske skolehistorie og skolepolitikk (Midtsundstad og Werler, 2011).

2.1.2 Tilpasset opplæring

Beskrivende for utviklingen til den norske grunnskole de siste tretti år var, i følge Langfeldt (2006), begrepet tilpasset opplæring som representerer en innsats fra skolens og lærerens side for å individualisere opplæringen, og også for å fange opp at elever har ulike forutsetninger og ulike forventninger til læringsutbytte. Tilpasset opplæring er et begrep med flere og ganske ulike definisjoner avhengig av hvem man spør. Langfeldt (ibid.) hevder at tilpasset opplæring blant annet er et middel for den enkelte til å nå sine ulike mål, samtidig som begrepet tilpasset opplæring også er en erkjennelse av at ulike elever har ulike forutsetninger og at den virkelige tilpasningen ligger i å finne innhold og arbeidsmåter som stimulerer alle på hvert sitt nivå (Langfeldt, 2006:84). Så kanskje henger noe av utfordringen i dagens skole også sammen med at denne erkjennelsen av individet ikke stemmer overens med det synet på barn og barndom som i økende grad eskalerer i takt med resultatmål og standardisering av skolen og undervisning?

Bachmann et al. (2010) forklarer at tilpasset opplæring i et danningperspektiv ikke er det samme som tilpasset opplæring i et nytte- og resultatorientert kompetanseperspektiv. Elevens fremgang vil i et kompetanseperspektiv være knyttet til individuelle kompetansemål, og være løsrevet fra fellesskapet og fra fellesskapets tolkninger og dermed utvidelse av innholdets tematikk. Fremgangen er knyttet til forhåndsbestemte mål, hvor det i bunn og grunn er oppgavemengden som blir differensieringstiltaket (Bachmann et al., 2010:313).

2.1.3 Danningsteoretisk didaktikk

Didaktikk er profesjonens språk om sammenheng mellom undervisning og læring innenfor institusjoner, samtidig som den er læreprofesjonens språk (Midsundstad og Werler, 2011:14). Gudem (2011) beskriver didaktikken som et felt med mange ulike tilnærminger. I denne studien referer jeg til den danningsteoretiske didaktikken hvor dannelsesmodeller, fremfor lærings- og undervisningsteori, er det sentrale.

Uttrykket den didaktiske tradisjon referer i følge Gudem (2011) i all hovedsak til den spesifikke danningsteoretiske didaktikken selv om det eksisterer flere retninger innen didaktikk. Hun forklarer dette med at den danningsteoretiske didaktikk har vært hovedtradisjonen innen didaktikk og at den dermed har hatt den lengste og mest dyptgående påvirkningen. Midsundstad og Werler (2011:18) beskriver kjernen i den Nordiske didaktikken som forholdet mellom danning og undervisning, hvor undervisning forstås som *at noen snakker med noen om noe med den hensikt å endre forholdet til dette noe man*

snakker om. I følge Hopmann (2010) er den moderne forståelsen av didaktikk et utspring og mer eller mindre et produkt av lærerutdanningene i Tyskland og Norden fra omkring 1800-tallet. Historisk kan man separere didaktikken i tre utviklende faser som spørsmål om henholdsvis *orden*, *rekkefølge* og *valg*. Disse tre historiske forståelsene av didaktikk danner grunnlaget for dagens didaktikk. I *orden* legges det vekt på at læreren skal formidle kunnskap, et fagstoff til en elev. Etterhvert utviklet det seg en forståelse for at dersom eleven skal lære best mulig er det avgjørende at læreren tilpasser innholdet til elevens forståelseshorisont fra det nære til det fjerne, *rekkefølge*. En erkjennelse av at man ikke kan legge frem alt som finnes på denne jord i undervisningen, førte til at lærerens prosess med å tilpasse innholdet for elevene også innebærer å tolke innholdet og foreta valg på vegne av samfunnets beste interesser. På den måten vil læreren strebe etter at et innhold skal gjøres meningsfullt og relevant for eleven, *valg* (Hopmann *ibid.*). I den nordiske historien har didaktikk og danning vært en viktig del av skolen som samfunnsstabiliserende. Enhetsskolen sørget for å skape et demokratisk grunnlag på en arena hvor alle samfunnslag var representert og måtte forholde seg til hverandre og arbeide sammen på tvers av faglig nivå (Midtsundstad, 2011).

Denne sammenhengen mellom individet og fellesskapet, som man finner i det pedagogiske paradoks, skinner også gjennom hos Wolfgang Klafki. Han regnes som en av de som har vært med på å forankre og videreutvikle didaktisk teori som en danningsteori (*bildungstheorie*) (Gundem, 2011; Midtsundstad og Werler, 2011). Klafki utviklet forestillingen om kategorial danning i 1959 (Klafki 2001). I den kategoriale danningen ligger en forståelse av at motsetninger, som selvrealisering og solidaritet, jobber dialektisk og at det enkelte individ derfor alltid vil befinne seg i et spenningsforhold mellom samfunnets krav på den ene siden og retten til å gå sine egne veier på den andre. (Gundem 2011; Klafki 2000).

Det autonome individ som evner fri og fornuftig selvbestemmelse er i den klassiske dannelsesstanke knyttet til individets egen skjebne. En skjebne kun det enkelte individ selv kan ta hånd om. Utdannelse ses på som veien det enkelte mennesket må gå for å oppnå evne til selvbestemmelse (Klafki 2000). Undervisning i mine øyne, vil i et slikt perspektiv være forbundet med å hjelpe elevene til å bli den beste utgaven av seg selv. Men målet med danningen handler ikke kun om subjektet. Danning handler om å utvikle seg til å bli den beste utgaven av seg selv, til fellesskapets beste. Klafki (2000) poengterer at evnen til selvbestemmelse kun kan oppnås ved å anskaffe og gjøre seg erfaringer med innhold som ikke stammer fra individet selv. Et innhold som er et resultat av kultur og samhandling. Klafki knytter dannelsesprosessen til diskusjon og opplysning rundt temaer som blant annet moral, sosialt liv, kunst og kultur, menneskets eksistens og natur, historie, filosofi og religion. Videre

er det vesentlig for allmenndannelsen at diskusjonen er for alles deltakelse, på tvers av samfunnslag. Slik enhetsskolen i sin tid ble etablert som en likeverdig utdanning for alle.

Proessen med å utvikle det unike individet kan ikke gjøres isolert fra fellesskapet, men gjennom kommunikasjon med andre, hvor man anerkjenner hverandre som unike individer (Klafki 2000). Allmenndannelsen fremelsker individenes ulikhet og verdien av alle menneskelige ”krefter”. Pestazolli kaller det ”hode, hjerte, hånd” og Herbart ”many-sidedness of interest” (Klafki 2000:96) De ulike egenskapene hos mennesket har vært diskutert og jobbet med av didaktikkens teoretikere og tenkere, men de fleste kan enes om at de kan knyttes til en moralsk dimensjon, en dimensjon av viten tenkning og en estetisk dimensjon. For allmenndannelsen er det av stor betydning at mennesket utvikler seg innen alle disse tre dimensjoner, og at alle elever får anledning til å bruke flere sider ved seg selv i opplæringen (Klafki 2000).

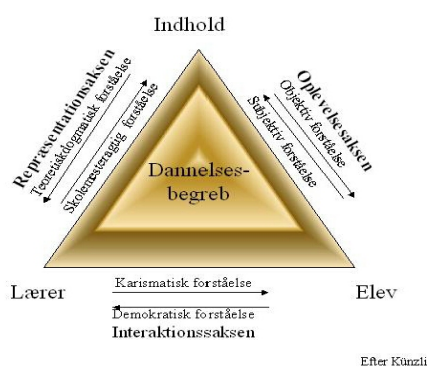
Korsgaard og Løvlie (2003) viser til Klafki sin dannelsesteoretiske treenighet hvor danningsidealet kommer til uttrykk gjennom tre punkter : 1) *Menneskets forhold til deg selv*: hvor mennesket skal forstås som et vesen som evner fri, fornuftig selvbestemmelse og hvor dannelse er både veien til, og et uttrykk for en slik evne til selvbestemmelse. 2) *Menneskets forhold til verden*: hvor det legges til grunn at først ved å forstå et innhold som ikke har sin opprinnelse i subjektet selv, vil man kunne oppnå fornuft, selvbestemmelsesevne handlefrihet og autonomi. 3) *Menneskets forhold til samfunnet*: hvor det vises til at mennesket ikke bare er knyttet til seg selv og den store fremmede verden. Det er også del av et dannelsesforhold mellom mennesket og samfunnet. Et forhold som er knyttet til et kulturelt, sosialt og politisk felleskap. I dagens dannelsesstenkning er demokratiet en viktig del av det autonome menneskets forhold til samfunnet, folket og nasjonen. Klafki (2000) mener at det viktigste vi kan gjøre for dannelsesprosessen i dag er å fokusere på nøkkelproblemene i vår tid. Nøkkelproblemer knytter han til utfordringer for sosial- og individuell eksistens i dag, og for fremtiden i den grad man kan forespeile den.

Noe av det som gjør den danningsteoretiske didaktikken så spesiell og verdt å bruke i skolen, er at den legger vekt på prosesser og kriterier som gjør det mulig å velge ut et innhold i skolen. Et innhold som igjen kan virke som middel til å nå danningsidealene (Gundem, 2011:48; Hopmann, 2010; Klafki 2000). Det er også en grunnleggende forståelse at sosiale maktrelasjoner kan definere, influere og styre læringsprosesser som sikter mot å formidle dannning (Gundem, 2011; Jank og Meyer, 2012). I den danningsteoretiske didaktikken er dermed politikk, kultur og vitenskapelige disipliner regnet som de viktigste rammene for valg av lærestoff, innhold. Gundem (2011) forklarer at politikk i denne sammenheng forstås i den

aristoteliske betydningen hvor man lærer seg det som er vesentlig for å kunne ta de riktige politiske beslutninger for et demokratisk samfunn og for å være en aktiv deltaker i samfunnet. Et tema vi i dag kaller medborgerskap. I den danningsteoretiske didaktikk er det dermed ikke testresultater som ligger til grunn for undervisningens uttalte formål, da undervisningen legges opp etter en visshet og forestilling om hva som er vesentlig for utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Aasebø et.al, 2015; Klafki, 2000; Gundem, 2011). Det som er vesentlig for undervisning i et didaktisk perspektiv er at innholdets betydning ikke kan fastlegges på forhånd, da betydningen er ulik for individet det presenteres av og for, og noe hvert enkelt individ legger sin mening i (Hopmann, 2010). For å fremme selvbestemmelse, samarbeidsevne og solidaritetsevne hos elever, ligger det i den danningsteoretisk didaktikk at elevene må få frihet til å tolke kunnskapen for dernest å gjøre den relevant for sitt eget liv (Aasebø et.al, 2015). Hopmann (2010) skriver at det jaktes på didaktikkens kjerne den dag i dag, og det er som nevnt flere didaktiske tilnærminger. Likevel viser han til en felles kjerne for de fleste av de didaktiske retninger hvor man finner et felles fokus på danning, innhold – betydning, og en autonom undervisningssituasjon.

2.1.4 Den didaktiske trekant

Den tradisjonelle danningsteoretiske didaktikkens modell, *den didaktiske trekant*, kan beskrive didaktikerens refleksjon rundt de tre elementene, lærer-innhold-elev, i undervisning



(Willbergh og Midtsundstad 2012). Den didaktiske trekant forbinder de tre grunnleggende elementene som inngår i en undervisningssituasjon, og de tre aksene på den didaktiske trekant danner dermed forholdet mellom lærer-innhold, lærer-elev og elev-innhold (Gundem, 2011; Willbergh og Midtsundstad, 2012; Künzli, 2000; Hopmann 2010). Aksene bidrar til en helhet og kan ikke ses uavhengige av hverandre. Didaktikken er altså avhengig av en helhetstenkning i undervisning og er

gjensidig avhengig av de tre elementene. Fra et danningsteoretisk didaktisk perspektiv er møtet mellom lærere, elever og innhold i undervisningen det sentrale nettopp fordi elevene ikke møter læreplan eller faginnhold direkte, da det blir omtolket av lærere, og elever, og vil komme til uttrykk i undervisningens fellesskap (Aasebø et al., 2015; Hopmann, 2010; Midtsundstad, 2011). Figuren (laget av Knudsen, 2009) viser den danningsteoretiske

didaktiske trekant etter forklaring av Künzli (i Westbury, Hopmann og Riquarts, 2000). Den viser det gjensidige forholdet mellom aksene på den didaktiske trekant.

Den viser også hvordan de forskjellige aksene kan bli forstått og brukt på ulike måter. I midten av trekanten ligger dannelse som utgangspunkt og mål. Repræsentasjonsaksen – presentasjonsaksen, som forbinder innhold og lærer, kan fremme en dogmatisk forståelse av undervisning hvor innholdet er prioritert foran lærer, eller en skolemester/magister forståelse hvor læreren er prioritert foran innhold. På samme måte kan man vektlegge enten et karismatisk, med fokus på læreren som formidler, eller et demokratisk forhold mellom lærer-elev på interaksjonsaksen som snur på asymmetrien i undervisningen og gir elevene fokus. Med en objektiv eller en subjektiv formidling på opplevelsesaksen – erfaringsaksen, vil man få en ulik fremstilling dersom hovedvekten faller på lærestoffet/innholdet fremfor elevens erfaringer, og motsatt (Künzli, 2000; Gundem, 2011)

Den didaktiske trekant skal ikke tolkes sort hvitt. Hjørnene er ikke representative for valg av fremstilling eller fremgangsmåte, og ulike lærere i ulike tradisjoner vil vektlegge sine utgangspunkt på de tre aksene i ulik grad (Gundem, 2011). I den danningsteoretisk didaktikk legges det vekt på at det faglige innholdet i læreplaner kun kan bli til læring for elevene ved at læreren tolker og presenterer innholdet, hvor tanken på elevens danning (bildung) står sentralt i tolkningen (Westbury, 2000). I kapitlene under vil jeg forklare hvordan den danningsteoretiske didaktikk tar utgangspunkt i formidling, tolkning og betydning, gjennom innhold - betydning og autonomi.

2.1.5 Innhold - betydning

Didaktikken forstår undervisning som lærerens profesjonsbaserte refleksjoner om hvordan læreplaninnholdet kan tolkes eller konstrueres, slik at det kan oppfattes som meningsfullt for elevene (Aasebø et al., 2015:217). En viktig erkjennelse i så måte er at læreren aldri kan garantere at det innholdet han eller hun presenterer vil oppfattes som meningsfullt for den enkelte elev fordi mennesket, i et danningsteoretisk perspektiv, oppfattes som autonomt og selvstendig og utenfor den andres kontroll (Hopmann, 2010; Aasebø et al., 2015). Hopmann (2010) presiserer at man ikke kan ta for gitt innholdets betydning i undervisning. Innholdet kan være konkret, men betydninger er abstrakt og hvilken betydning innholdet får kan ingen vite da dette er en refleksiv prosess i det enkelte individ, knyttet til deres erfaringer og forutsetninger for å gi innholdet mening. Lærerens generelle oppgave blir i dette perspektivet å reflektere over det faglige innholdets relevans for elevenes erfaringer og fremtid ut ifra hva

som opptar elevene, og på den måten legge til rette for at alle elever på sine premisser, skal ha mulighet til å finne mening i innholdet (Klafki, i Westbury red.,2000).

Bachmann et al. (2008) påpeker at arbeidet med dette innholdet i seg selv kan være kunnskapsutviklende, og at elever gjennom prosessen vil utvikle innsikter og kunnskap som ikke blir fanget opp gjennom ferdig oppsatte mål, og som derfor heller ikke kan måles eller rammes inn av kompetanser. Bachmann et al.(ibid.) forklarer videre at et danningsteoretisk perspektiv vil ta hensyn til at innholdet i undervisningen og dens betydning ikke er gitt på forhånd og vil på den måten holde undervisningens resultater åpne i form av hvilken kunnskap og forståelse elevene utvikler gjennom å arbeide med et innhold over tid. Fremfor å arbeide mot gitte resultatmål handler didaktikken om å sikre et felles skolefaglig dannelsesinnhold, med felles referanserammer som utgangspunkt for at den enkelte elev utvikler seg og lærer ut ifra sine interesser og behov. Måling og testing vil også være en del av skole og undervisning, men med felles innholdskanoner, og tanken om likeverd i utdanningssystemet som utgangspunkt, vil man kunne skape et fellesskap og felles progresjon i arbeidet med et innhold, samtidig som man har en vid tilnærmingen til innholdet som åpner for variasjon og fleksibilitet gjennom elevenes individuelle arbeid med stoffet og hva som måles på bestemte tidspunkter (Bachmann et al. 2008).

2.1.6 Autonomi

Fra et danningsteoretisk didaktisk perspektiv krever undervisning en autonom undervisningssituasjon. Dette innebærer både en autonom og lærevillig elev og en autonom lærer. I den norske skolen frem mot Kunnskapsløftet i 2006, har man har hatt en «freedom-to-teach» holdning. I dette ligger det en tillit til lærerprofesjonens dømmekraft og til at den enkelte lærer er i stand til å sørge for en ansvarlig utdanning av neste generasjon. En slik holdning og tillit til læreren gir læren frihet til å tilrettelegge innholdet slik at det blir meningsfullt for hver enkelt elev. Det vil i en slik undervisningssituasjon være opp til den enkelte lærer og hans/hennes faglige vurderinger av den spesifikke situasjon å vurdere hvordan innholdet presenteres for elevene, så lenge innholdet i undervisningen anses å være innenfor læreplanens rammer (Hopmann, 2010). I et didaktisk perspektiv med fokus på innhold - betydning og elevenes dannelsesprosess vil læreren måtte vurdere det enkelte individ i den enkelte klasse. Et på forhånd bestemt utfall av undervisning er ikke i tråd med den didaktiske tanke. Didaktikken er kontekst – og kulturavhengig (Künzli, 2000), og Hopmann (2010:33) forklarer at med erfaring kan man til en viss grad forvente at et bestemt innhold i møte med bestemte elever innenfor en bestemt aldersgruppe og under visse livsbetingelser

ofte vil føre til at forventet betydning oppnås. Hvis det ikke var mulig å forvente at visse mønstre er sannsynlige, ville det ikke finnes noen didaktikk. Og heller ikke dersom dette mønsteret var fastsatt på forhånd.

Gjennom lærerstudenters skolering i didaktikk får de som lærere en lisens til å tolke læreplanen selv og til dels finne fremgangsmåter og metoder som fører til målet. Dette forholdet mellom statlig styring, som læreplaner er, og lærerfrihet er i Skandinavia og kontinental-Europa blitt mulig nettopp gjennom didaktikken (Gundem, 2011:92). Og det er denne tilliten til profesjonen som legger grunnlaget for en autonom undervisningssituasjon.

2.1.7 Undervisningskommunikasjon

Relevant for min studie, og for didaktikken, er også i hvilken grad elevene får være deltakende i undervisningen og om de opplever at de som individer er med på å forme undervisningen. Aasebø, Willbergh og Midtsundstad har i sitt prosjekt ”Klasseromskommunikasjon i Aust-Agder og Sogn og Fjordane” (2015) kommet frem til tre former for *undervisningskommunikasjon*. Med undervisningskommunikasjon menes ”alt som blir sagt om faginnhold i klasserommet i fellesundervisningen i teoretiske fag” (Aasebø et.al., 2015:220). Det fremheves at meningsfull undervisningskommunikasjon ikke er noe læreren kan planlegge seg frem til eller skape på egenhånd, fordi elevenes delaktighet spiller en like stor rolle som læreren i denne kommunikasjonen. Gjennom sine undersøkelser har de undersøkt empirisk hvordan undervisningskommunikasjon oppleves meningsfull når den skapes av lærere og elever i samarbeid, og når elevene deltar med sine erfaringer og opplevelser knyttet til faginnhold. Det er det de kaller for *dialogisk undervisningskommunikasjon*, og som kjennetegnes som meningsfull fordi lærere og elever i samarbeid skaper en faglig forståelse, hvor mange tolkninger av et tema kommer til uttrykk og elevene kan knytte det til egne erfaringer.

Aasebø et al. (2015) fant også det de kaller en *reproduserende undervisningskommunikasjon* som kjennetegnes ved at læreren spør og elevene svarer. Det er gjerne aktiv deltakelse, men svarene er sentrert rundt et fasitsvar og knyttes ikke til elevenes eget liv. *Fortellende undervisningskommunikasjon* er det tredje alternativ. Her bruker lærere elevenes referanserammer og henviser til deres ulike arenaer, men elevenes egne tolkninger blir ikke løftet frem i undervisningen.

Undersøkelsene gjort av Aasebø et al. (ibid.) viser også, etter min forståelse, at danningens betydning er av vesentlig karakter også når det kommer til å få gode resultater på nasjonale prøver. Det trekkes frem at trygge, selvstendige barn som opplever lærere som kan

koble undervisningen til det som er kjent for elevene i lokalmiljø og kultur, og på den måten åpne deres forståelseshorisont for det fjerne, gjør det godt på skolen. Også på tester med standardiserte svar.

2.1.8 Undervisningens innhold i møtet med resultater

Undervisningens innhold innebærer alltid et valg, og kunnskapsinnholdet skal anses som verdifullt å skulle formidle til en ny generasjon. Langfeldt (2006:83) hevder at de resultater man etterspør i skolen, former undervisningens innhold. Han viser til dannelsesprosessens dilemma hvor elevene ikke kan dannes uten å få bryne seg på et kunnskapsinnhold, mens kunnskapsinnholdet samtidig velges nettopp for å bidra til elevenes dannelse. Langfeldt (2006) mener at uten denne denne doble sammenhengen får man enten substansløs opplæring, eller en opplæring som ikke klarer å gjøre kunnskapsinnholdet betydningsfullt for den enkelte elev. Stemmer dette kan man anta at måten man forholder seg til resultatbegrepet i skolen er av avgjørende betydning for undervisningens innhold. Som jeg viste til under kapittelet om innhold-betydning vil ikke resultater ligge til grunn for undervisningen i et didaktisk perspektiv. Konkrete på forhånd gitte resultater som mål for læring og undervisning, vil ikke kunne forenes med den danningsteoretiske didaktikkens innholds åpne betydning og mening. Men kanskje kan de, hver for seg, likevel gi mening for undervisning om de går hånd i hånd?

2.2 Ny læreplan – ny skole?

2.2.1 Globalisering og internasjonale trender

Utdanning og læring som styringsmessig og politisk fenomen har i løpet av de siste 30 år blitt et viktig globalt og internasjonalt anliggende, og de siste 50 årene har det i de fleste nordiske land vært en kontinuerlig utvikling av læreplaner. Karlsen (2011) viser til at reformer faktisk ser ut til å ha blitt et av de mest stabile samfunnstrekk. Et annet trekk ved den europeiske utviklingen i dag er hvordan organisasjoner som EU og OECD fra 1990-årene i betydelig økende grad, og med påfallende innflytelse, påvirker det utdanningspolitiske området (Prøitz, 2015). Dette til tross for at OECD ikke har noen formell autoritet over medlemslandene (Elstad og Sivesind, 2010). Globalisering og internasjonale trender, etter påvirkning av EU og OECD og PISA-testene, kan i dag anses som de faktorer som setter dagsorden for utdanningspolitikken (Karlsen, 2011; Elstad og Sivesind, 2010; Karseth og Ulstrup Engelsen, 2013; Møller et.al, 2013; Bachmann et al., 2010). En av utfordringene globalisering

representerer er at den krever en pragmatisk tilpasning til den økte konkurransen landene i mellom (Karlsen, 2011). Det er derfor både naturlig og høyst rimelig at også norske myndigheter ønsker å tilpasse seg internasjonale trender (Bachmann og Sivesind, 2008). Karlsen (2012) viser til at utdanningspolitikken også må diskuteres i lys av globalisering, og med blikket rettet utover de nasjonale grensene. Prøitz (2015) trekker frem at dette også gjelder diskusjonen rundt læringsutbytte. En av grunnene til at dette er nødvendig er fordi den internasjonale utviklingen de siste tiår har vært preget av en økende bruk av tester for måling av elevers og studenters læringsutbytte i mange land.

Det finnes ikke noen som kan gi våre utdanningspolitikere en pedagogisk teori eller et fasitsvar på hvordan man bør forholde seg til globaliseringen, noe som gjør at politikere snur seg etter det som tilsynelatende virker. For å kunne tilby en opplæring som vil gi landet konkurransefortrinn i en verden hvor alle konkurrerer om største evne til verdiskaping, så speiler landene seg i hverandre (Langfeldt, 2006:79; Langfeldt, 2008). Tradisjonelt sett har de nasjonale læreplanene vært utgangspunktet for å definere mål og innhold for skolen, men det europeiske rammeverket Norge og Norden ønsker å speile seg i, vektlegger først og fremst anvendelige kompetanser og standarder for måloppnåelse i fag. (Bachmann og Sivesind, 2008; Karseth og U. Engelsen, 2013). Bachmann og Sivesind (2008) viser videre til at de finner det interessant at grunnet de store forskjellene i de ulike lands undervisningstradisjoner, vil ikke de internasjonale rammeverkene vi påvirkes av kunne forutsette eller forutsi en felles praksis når det gjelder hvordan elever bør organiseres (Elstad og Sivesind, 2010). I et konkurransesamfunn – verden, blir utvikling av den humane kapitalen på en måte som gjør at den bidrar til verdiskaping, et viktig mål for utdanningspolitikken (Langfeldt, 2006; Karseth og U. Engelsen, 2013; Elstad og Sivesind, 2010). Humankapitalen bæres frem av individer, elever. Dette betyr at de som har ansvar, må få frem kandidater som kan gi økt konkurransekraft i det internasjonale varebyttet (Langfeldt, 2006:80).

Da en felles praksis ikke lar seg gjennomføre, fokuseres det dermed fortrinnsvis på elevenes ferdigheter og resultater. Følgene det har fått for den nasjonale læreplanutviklingen i en rekke land, er at de har blitt mer kunnskaps- og ferdighetsorientert og i mindre grad orientert mot undervisningens innhold og metoder. Begreper knyttet til dannelsesperspektivet, som forståelse og fortolkning av et kulturelle dannelsingsinnhold, erstattes dermed med mål for hva elevene skal mestre, og det læreren kan observere (Bachmann og Sivesind, 2008:78) På bakgrunn av måten mange europeiske stater nå velger å organisere opplæring på hevder flere forskere at det foregår en standardisering, eller en verdensomspennende

homogeniseringsprosess (Karlsen 2011:50), men med sentrale forskjeller i forvaltningspraksis (Bachmann og Sivesind, 2008; Karlsen, 2011; Eide 1998)

2.2.2 Styring

Etter OECD-rapporten i 1989, med sin vurdering av norsk utdanningspolitikk, kan man i følge Langfeldt (2008) finne et skille i den statlige styringen. Rapporten viste at desentraliseringen var gått for langt i den norske skolepolitikken, og det var lite og mangelfull evaluering og oppfølging av både økonomi og resultater. Slik det stod til nå var eneste løsning at departementet tok på seg et større lederansvar med evaluerings- og kontrolloppgaver (Langfeldt, 2008). Omtrent på samme tid ble målstyringskonseptet valgt av stortinget som overordnet styringsprinsipp gjennom stortingsmelding nr.37 (1990/91) *om organisering og styring i utdanningssektoren*. I teorien fikk institusjonene nå frihet til å velge virkemidler og brukerne mulighet til å stille krav, men i praksis førte målstyringen til at aktørene i skolen, ledelsen, lærerne og elevene ble satt under press gjennom konkurranse og systematisk evaluering for å oppfylle produksjonsmål, med krav til dokumenterte sammenhenger mellom presiserte mål og resultater (Langfeldt, 2006; Møller et.al., 2013).

Etter stortingsvalget i 2001 skjedde det en enda en tydelig endring i utdanningspolitikken (Imsen, 2012; Langfeldt, 2008). En endring i retning av mer internasjonalisering og en økt vekt på markedsorienterte virkemidler. I 2004 ble det opprettet et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, hvor indikatoren på resultat kvalitet ble elevenes læringsutbytte -som på markedsspråk regnes som produksjonsmålene, som igjen ble knyttet opp mot nasjonale prøver, standarder, PISA, TIMSS og andre former for tester (Imsen, 2012; Bachmann et.al., 2010; Elstad og Sivesind, 2010).

Som en følge av globaliseringen har den internasjonale konkurransen økt, og det har fremkommet nye kunnskapsbehov i samfunnet som igjen fører til økte krav til fornyelse og framtidsorientering også i skolene og utdanningspolitikken (Bachmann et al., 2008). På bakgrunn av globalisering og den individuelle friheten og valgmulighetene markedet har skapt for den enkelte, viser Bachmann et al. (ibid.) til at styring har blitt begrunnet som en nødvendig strategi for å optimere og intensivere bruken av ressurser, med det argument at man må matche de til enhver tid foranderlige vilkår i samfunnet. Men de påpeker også at ved å innføre et styringssystem med økt fokus på resultat kvalitet indikerer det en interesse for å ansvarliggjøre skolen (Ibid:107).

2.2.3 Ansvarsstyring

Langfeldt (2015) hevder at få samfunnsordninger overvåkes så nøye som utdanningssystemet og at departement og direktorat stadig ønsker tydelig kontroll av det han kaller utdanningens produksjonskjede. Han mener at siden år 2000 har statens ansvar nettopp vært ansvarsstyring, det å stille til ansvar. Kommunene har gjennom desentralisering blitt gjort til skoleeiere, og kommune og lærere er derfor de som blir stilt til ansvar for blant annet elevenes resultater. I Norge har vi, som vist over, hatt lange tradisjoner for å se på lærere og skoleledere som autonome profesjonelle og ansvarlige yrkesutøvere som både ønsker og evner å utføre jobben sin på best mulig måte. Med ansvarsstyring som en del av styringsformen i skolen, skjedde det en dreining i synet på skolens ansvar som viser til at skolene og lærere som nå skal *stilles til ansvar* for den kvaliteten elevresultatene er et uttrykk for. Det er også læreres og skolars ansvar å kunne dokumentere arbeidet utad (Møller og Fuglestad, 2006:14).

Langfeldt (2008:124) beskriver ansvarsstyring som dels en styringslogikk, og dels en styringsteknologi. Teknologi fordi den vektlegger opplæring av den neste generasjon, og fordi den bruker tester som grunnlag for styringsmessig beslutningstaking. Ansvarsstyring bærer med seg en ny logikk fordi etablerte skoleordninger, som elevenes testresultater, nå brukes som et uttrykk for skolens kvalitet. Ansvarsstyring blir på den måten brukt for å regulere og kontrollere blant annet skolen som praksisfelt. Langfeldt (2008) viser til flere sider ved fremveksten av ansvarsstyring, og der i blant er en forbindelse til modernitetens usikkerhet, risiko og ekspertsamfunnet som vi kjenner fra Giddens (Hermann, 2010) en faktor. Profesjonene har ikke lenger en blind tillit i samfunnet og alle må til enhver tid bevise sin verdi (Langfeldt, 2008:127). Aasebø et al. (2015:229) mener at det har oppstått et spenningsfelt mellom lærernes autonomi og ekstern kontroll. Noe som betyr at lærernes vurderinger av elevene også overprøves av eksterne instanser. Karseth og U. Engelsen (2013) beskriver at tiltakene som gjennom ansvarsstyring viser seg i retning av en sterkere sentral styring, gir uttrykk for at et slikt ansvar som å sikre at ønskede resultater oppnås ikke kan overlates til lærerprofesjonen.

2.2.4 Desentralisering og individuell frihet

På et tidlig tidspunkt i reformfasen av Kunnskapsløftet, var tillit til profesjonens myndighet vektlagt og med det fulgte desentralisering av beslutnings- og forvaltningsmyndighet for å øke det lokale handlingsrommet. Etter kort tid fulgte derimot staten opp med styringsformer

som begrenset det lokale handlingsrommet igjen (Møller et al., 2013). Ansvarsstyring og målstyring ble nå statens virkemidler for å kontrollere og styre utdanningen (Langfeldt, 2010).

I et desentralisert system hvor hovedfokus er kompetansemål fremfor innholdsrammer, vil fokuset på vurdering og evaluering kunne legge bånd på læringsarbeidets utallige muligheter i møtet med innholdets betydning for det enkelte individ i en klasse. Et slikt system vil lukkes rundt innholdet i prøver og deres utforming, fremfor å åpne for det innholdet og mangfoldet man finner i variert undervisning med didaktikken som utgangspunkt (Bachmann et.al., 2008). Ved å legge opp til standardisering gjennom kompetansemål vil man i stor grad fremheve kunnskap som kun har ett svar, og som Aasebø et al. (2015) påpeker, er den kunnskapen mer avhengig av at innholdet i undervisningen stemmer overens med det testene etterspør.

Forskjellen på et sentralisert og et desentralisert system beskrives av Bachmann et al. (2008) slik: Mens et desentralisert system tilsynelatende gir mer lokal handlefrihet, vil et sentralt bestemt innhold i skolen likevel være forbundet med større åpenhet og frihet i de pedagogiske prosessene fordi det sikrer en felles ramme og struktur for utdanningen. Samtidig åpner det for at lærere kan tolke og tilrettelegge innholdet slik at det gir mening for elevene. Et desentralisert system vil imidlertid, som vi ser i dag, bli fulgt opp av strenge krav til dokumentasjon av på forhånd gitte resultatmål (Møller et.al 2013). Bachmann et.al (2008) viser også til at man ikke får mindre styring ved å desentralisere ansvar. Desentralisering fører heller til maktforskyvning i så måte at makten ser ut til å ligge hos enkeltmennesket, mens det i realiteten er ansvaret, og dermed skylden, som blir lagt hos enkeltmennesket. De viser videre til Foucault og hans teorier om *governmentality* hvor han hevder at mennesket i slike situasjoner forestiller seg en individualitet som de selv forpliktes å realisere og på den måten forventes å mestre den friheten de er gitt av staten. Bachmann et al. (2008) forklarer at i dette perspektivet oppleves individet som utenfor tradisjonens og normenes felleskap slik vi kjenner det, og får dermed et ansvar både for egen utvikling og for egenvurdering. Ansvaret blir større når de også må ta fellesskapets utfordringer med i prosessen, i tillegg til sine egne interesser.

Bachmann et.al (2008:103) viser til det de kaller et paradoks; at økende grad av frihet sammenfaller med en større grad av ansvarliggjøring. Dette er et spesielt viktig poeng for min studie av barns opplevelse av vurderingsformer. Bachmann et al. (ibid.) hevder at det er et bakteppe til den individuelle friheten og alle valgmulighetene vi har i dag, og at med friheten vil den personlige risikoen for å mislykkes øke. De fremhever at dette særlig gjelder i tilfeller hvor individet blir målt etter resultater. Når resultatene måles, øker samtidig synligheten av å

leve opp til – eller ikke å leve opp til – sosiale forventninger, som igjen medfører at presset på den enkelte vil øke. Det handler om å prestere godt i forhold til andres, men også egne forventninger, da det i større grad enn før er knyttet et individuelt ansvar for å ta kontroll over egen situasjon og ansvar for egne avgjørelser på godt og vondt (Bachmann et.al., 2008). Det er for eksempel presisert i Kunnskapsløftets innledning at elevene skal planlegge, organisere og evaluere egen læring. Noe som forutsetter at alle elever mestrer selvregulering og egenkontroll (Bachmann et al., 2008). Samtidig er det en solid etablert innsikt at barn har ulike evne til å utnytte den muligheten som skolegang representerer (Langfeldt, 2015).

2.2.5 Læreplan

Karseth og Sivesind (i Dale, 2009) viser til at i den norske skolen forbindes læreplaner med reformer og dokumenter knyttet til skolens organisering og innhold. De formelle læreplanene utformes gjennom et samarbeid mellom fageksperter, lærere og ulike eksperter knyttet til organisasjoner og relevante samfunnsfelt (Karseth og Sivesind, 2009:25). Den formelle læreplanen har vokst frem som et bindeledd mellom politikk og skole (Karseth og Sivesind, 2009), og Imsen (2012) sier så vakkert at alle læreplaner er barn av sin tid. De må derfor bli forstått i forhold til den kontekst de er utarbeidet i (Ulstrup Engelsen 2009). Læreplaner styrer direkte gjennom politisk regelstyring, og det forutsettes gjennom lov at lærere følger gjeldende læreplan, forskrifter og regler (Imsen, 2012; Karseth og Sivesind, 2009).

En nasjonal læreplan har tre hovedfunksjoner, og skal for det første fungere som statens styringsfunksjon da skolen anses som et viktig ledd i det samfunnsbyggende prosjektet. Staten kan gjennom læreplaner angi hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter de mener at fremtidens borgere bør ha, og hvilke verdier som skal formidles. For det andre har læreplaner en pedagogisk funksjon som skal gi inspirasjon og oppmuntre lærere til å utføre sin profesjonelle gjerning på en god måte. Den tredje funksjonen til læreplaner er å formidle informasjon om skolens virksomhet og idealer til foresatte og samfunnet generelt. I de ulike læreplaner legges det også ulik vekt på de tre funksjonene en læreplan har. Når styringsrasjonaliteten endres, endres også læreplanen slik at det blir en forskyvning i tyngdepunktet mellom de ulike funksjonene (Imsen, 2012:98), og vi får med læreplanreformene en endring i synet på hva kunnskap og undervisning skal handle om (Karseth og U. Engelsen, 2013). Dette ser vi i praksis med Kunnskapsløftet -06, hvor de tre funksjonene i læreplanen nå blir ivarettatt på en annen måte enn gjennom for eksempel L97. I L97 kunne man også skimte konturene av målstyring da dette var det overordnede

styringsprinsipp, men læreplanen L97 hadde likevel fokus på heller tøyelige prosessmål og beskrivelser av faglig innhold (Imsen 2012; Møller et.al, 2013; Karseth og U. Engelsen, 2013) Etter at målstyring ble innført som overordnet hovedprinsipp og med en sterkere markedsorientering som fulgte regjeringsskiftet i tusenårsskiftet, kom Kunnskapsløftet, LK06.

Kunnskapsløftet er den første læreplanen hvor målstyring er satt i verk med fulle kontrollfunksjoner (Imsen, 2012:100). Bachmann og Sivesind (2008) forklarer læreplanene i Kunnskapsløftet som en overgang fra å bestemme rammene gjennom beskrivelser av stoff og organiseringsformer for de bestemte trinn til nå å være måldefinerte. De tidligere innholdsmålene i tråd med didaktikken er erstattet med kompetansemål. Bachmann og Sivesind (2008) hevder at kompetansemålene i LK06 endret læreplanens funksjon fra å strukturere fag og lærebøker til å bli et vurderingsinstrument av elevenes læring, og at læreplanene i så måte ble et rammeverk for vurdering. Læreplanens kompetansemål forutsetter at mål først og fremst skal ligge til grunn for vurdering av elevene, som betyr at elever blir observert i forhold til hva den enkelte kan vise frem av kunnskaper og ferdigheter. I et slikt system vil kunnskapen alltid være relativ til prestasjonene skriver Bachmann og Sivesind (2008). Jeg tolker til at kun det elevene klarer å vise, og det læreren klarer å observere er det som kan regnes som verdifull kunnskap og oppnådd kompetanse.

2.2.6 Vurdering

PISA testene blir i mange land oppfattet som en test av det nasjonale utdanningssystemet. Også i Norge blir det såkalte PISA-sjokket beskrevet som et tidsskille i norsk utdanningspolitikk. Resultatene på PISA testene i Norge viste i år 2000 langt lavere resultater enn forventet (Elstad og Sivesind, 2010). Norge var ikke best i verden, og den norske skolepolitikken skulle under lupen. Gjennom norsk evalueringsforskning ble det vist til, i likhet med OECDs rapport i 1989 (Imsen, 2012), at vurderingsarbeidet i den norske grunnskole var tilfeldig, lite målorientert og med lave forventninger til elever, samt dårlig klasseromsledelse. Redningen av den norske skole ble ansett å være en sterkere vurderingskultur, tydeligere mål og et økt fokus på elevenes læringsutbytte (Prøitz, 2015). Som nevnt tidligere så reformen Kunnskapsløftet dagens lys i 2006, og utviklingen som Kunnskapsløftet førte med seg innebar et skifte fra en tradisjon hvor prosesser og innhold var fokus i skolen, til et fokus på enkeltelevers læringsutbytte. Den enkeltes læringsutbytte, som målbare resultater, ble dermed en indikator som brukes som et grunnlag for politisk beslutningstaking på alle nivåer i den norske skole (Prøitz, 2015). Skolen har alltid vært opptatt av resultater og av at elevene skal sitte igjen med kunnskap og fornuft, i dag erstattet

med læringsutbytte og kompetanser. Også vurdering, evaluering og kontroll av og i utdanning har eksistert lenge, men Prøitz (2015) påpeker en viktig endring i hvilke sammenhenger og hvordan læringsutbytte blir tatt i bruk. Hun viser til hvordan man i dag sammenligner elevs læringsutbytter både mellom land og internt i de ulike europeiske stater. For å kunne sammenligne læringsutbytter krever det, som vist til tidligere, en standardisering av blant annet mål, ferdigheter og kunnskap.

Vurdering er i dag en integrert del av hele læringsforløpet. Elstad (2009) viser til skolens ulike vurderingssystemer. *Summative vurderingssystemer* måler læringsutbytte gjennom for eksempel nasjonale prøver, ulike tester, eksamener og PISA-målinger. Og regnes som vurdering *av* læring. *Formative vurderingssystemer* viser primært til underveisvurdering med utgangspunkt både i læreplanmål og den enkeltes tidligere prestasjoner. Den formative vurderingen kan både gis gjennom samtaler eller skriftlige meldinger, og utdyping av karakter. Veiledning rundt hva eleven bør gjøre for å utvikle seg videre regnes som formativ vurdering. Relasjonen mellom lærer elev er av stor betydning for formativ vurdering, da vurdering er preget av følelser for mottaker og spiller en stor rolle for motivasjon og selvfølelse. Læreren må ha en tanke om hvordan den enkelte elev vil få best mulig utbytte av undervisning og vurderingsform, og være i stand til å veilede eleven til utvikling, og til å evne egenvurdering. Formativ vurdering regnes som vurdering *for* læring. Bachmann og Sivesind (2008) forklarer at det også kan skilles mellom en normbasert og en standardbasert vurdering. En normbasert vurdering tar utgangspunkt i læreplanens innhold. Den er normativ ved å sammenligne prestasjoner i forhold til det stoffet som er gjennomgått, og hvordan den enkelte har arbeidet med stoffet og løst sine oppgaver eller problemer, som formativ vurdering. En standardbasert vurdering vurderer elever ut fra bestemte kjennetegn på hva som skal mestres etter endt opplæring, som summativ vurdering. (Bachmann og Sivesind, 2008:87).

2.2.7 Standard kompetanse

Bachmann og Sivesind (2008) peker på at målformuleringene i Kunnskapsløftet i stedet for å definere kvalitet for nåtiden, som å beskrive skolefaglig innhold og prosesser, styres etter mål på fremtidens kvaliteter og etter hva som forventes å være viktig kunnskap og lærdom for fremtiden. Denne kunnskapen omtales som kompetanse. Det er denne kompetansen elevene skal sitte igjen med etter undervisning, og det er denne kompetansen som ligger i de ulike rammeverkene for vurdering, samt i læreplanen. Målene kompetansen skal måles etter kan dermed sies å være uttrykk for forventinger som politisk og fagdidaktisk stilles til elevs

resultat av skolegang. Det blir derimot opp til skole, lærer, elev og foresatte å leve opp til forventningene (Bachmann og Sivesind, 2008). De viser videre til, i likhet med Werler (2010) og Imsen (2012) at det i en slik måltankegang, som Kunnskapsløftet fremmer, ligger klassiske målrasjonelle beslutninger som kan knyttes til et syn på barn og barndom, som gjenspeiler for eksempel behaviorismen hvor adferd og resultatet blir forklart ut ifra en kjede av årsak og virkning.

Resultatkrav innebærer at man etablerer standarder for måloppnåelse. Det er flere som er kritiske til innføringen av standarder i skolen (Karlsen 2012; Werler, 2010) og Langfeldt (2006) viser til flere grunner for at standarder ikke forenelig med for eksempel tradisjonen med tilpasset opplæring. Han mener at standarder stiller hver enkelt elev overfor arbeidsmål som skal oppnås innen en gitt tid - en uke, en måned, et år, men selv om alle elevene får mål å jobbe etter, er ikke standardmålene individuelle. Det er ingen krav til at standarder skal gi relevans for den enkelte elev. Videre sier han at man kan hevde at faren for at flere elever skal bli skilt ut til spesialundervisning, øker parallelt med at kravet til sterkere fokus på resultater øker (Langfeldt, 2006:84). Bachmann et al. (2010) beskriver nettopp denne økningen i elever som blir skilt ut til spesialundervisning, og de viser til at andelen økte fra 5,9 % i 2006/07 til 7% i 2008/09. De hevder dette betyr at elevene i den norske skole ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen (Ibid :304)

2.2.8 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) ble opprettet i 2004 med den hensikt å fremskaffe informasjon om skolens kvalitet gjennom å dokumentere og systematisere kunnskap om elevers resultater (Langfeldt, 2006, 2008). Som sentrale elementer i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet fulgte resultater fra kartleggingsprøver, elevundersøkelsen og nasjonale prøvene (Møller et al., 2013) Internasjonale undersøkelser har som tidligere nevnt, hatt en avgjørende rolle i utformingen av nasjonale læreplaner, der det europeiske rammeverket har vært et ideal. Både hensikten og funksjonen til et slikt rammeverk er å standardisere kompetanser på tvers av land og regioner. Måten dette skal skje på er ikke i form av reguleringer som krever at europeiske stater skal utforme sine læreplaner i tråd med et internasjonalt rammeverk, men i form av forventinger og innføringer av nye vurderingssystemer (Bachmann og Sivesind, 2008).

Bachmann og Sivesind (2008:74) viser til at det i følge Kvalitetsutvalget er resultatkvaliteten som er det overordnede kriteriet i et vurderingssystem, og at vurderingen av elevenes utbytte av skolegang danner grunnlaget for beskrivelsen av kvalitet. Heldigvis er den

norske evalueringen av skolen, i motsetning til for eksempel i England og Amerika, ikke ensidig knyttet til læringsutbytte og elevresultater. Det finnes flere diagnostiske verktøy i den norske skolen som bidrar til en mer helhetlig evaluering av skolene (Langfeldt, 2008). Vi har heller ikke kommet dit at lærere staffes eller belønnes på bakgrunn av læringsutbytte og resultater slik man ser i flere land, selv om det har vært oppe som tema både politisk og i media.

2.2.9 Nasjonale prøver

De nasjonale prøvene ble først innført i 2004, men ble, etter en del kritikk, revidert noe før de kom tilbake for fullt 2007 (Langfeldt, 2008). De nasjonale prøvene er landsdekkende og obligatoriske for elever på 5. og 8. trinn (Bachmann et al, 2010). På udir.no finner man oversikt over landsgjennomsnittet, og over de ulike fylkenes resultater i form av søylediagrammer. Elevenes personlige resultater på 5. trinn, presenteres for elev og foresatte med tilsvarende søyler. Søylen viser om man befinner seg på nivå 1, 2 eller 3 og om man ligger høyt eller lavt innenfor hvert nivå. Læreren kan i sin tilbakemelding til elevene supplere med beskrivelser av hva som ligger til grunn for oppnådde ferdigheter på hvert nivå (udir.no, 2016). På denne måten skal nasjonale prøver være et verktøy for læreren gjennom å kartlegge hvilke typer oppgaver og ferdigheter elevene mestrer og hva de ikke mestrer. I følge Karlsen (2012) kom innføringen av nasjonale prøver i utgangspunktet fra et ønske om å forbedre ferdighetene til norske elever i lesing og skriving og å styrke matematikk, real- og språkfag som er antatt å være nyttebetonte fag. Langfeldt (2008) viser til at jobben med å få nasjonale prøver til å fungere som et verktøy for lærere og skoler i vurderingsarbeidet, i etterkant av innføringen har vært vanskelig å konkretisere.

Tester som vurdering i skolen er nødvendig for å kartlegge læring, men tester som følger et ansvarsstyrt system har en annen funksjon ved at resultatene sendes videre gjennom flere ledd oppover i systemet til departementet og dermed også er ment å danne et bilde av skolens kvalitet (Langfeldt, 2008). Bachmann et al., (2008) hevder at nasjonale prøver viser til mål på resultat kvalitet, og at de i en accountability-kultur dermed antas å kunne brukes til å stille de struktur- og prosessansvarlige til ansvar også for resultatene. De sier videre at vurdering både har en innholdsside, som innebærer at ikke alle kan eller vil lære alt, og en mål- og resultatside med hensikt om at flest mulig skal lære mest mulig. Det vil si at resultatmålinger, ikke måler helheten eller mangfoldet i prosessenes innhold og kvaliteter. Likevel blir informasjon om resultater fra nasjonale prøver brukt til å stille skoler ansvarlig også for forhold skole og lærere ikke kan kontrollere, som elevenes læringsevne og

læringsvilje. Det synes som glemt at prosessenes resultater kan være langt mer uforutsigbare og mangfoldige enn det som kan fanges opp i en mer eller mindre standardisert prøve (Bachmann et.al, 2008:108). Også Prøitz (2015) påpeker at det målbare læringsutbyttet ikke kan gi en god nok informasjon om elevers og studenters læringsutbytte til at utdanningspolitikk og styring av opplæring i hovedsak kan legge til grunn målbare læringsutbytter i kvalitetsvurderingen. Langfeldt (2008:144) viser også til et argument i diskusjonen rundt bruk av tester som styringsgrunnlag og hevder at det finnes et rimelig godt forskningsmessig belegg for at desto større betydning testene får, desto mer vil både elever og lærere innrette seg dem.

Bachmann et.al. (2008:110) viser til en spørreundersøkelse om ”læreplaner og vurdering” gjennomført i 2006, hvor skoleledere som deltok i undersøkelsen, forteller at de opplever at nasjonale prøver gis betydning for de fleste områder av skolens praksis, og de aller fleste mente at prøvene har bidratt til å endre skolens vurderingspraksis først og fremst når det gjelder rutiner for resultatoppfølging. Og videre at (...) systemet til en viss grad har endret bruk av metoder og undervisningsopplegg og utviklingen av skolens planer. (...) Noen mener at dette kan lede til at nasjonale prøver blir mer styrende for undervisning enn det læreplanen legger opp til (Bachmann et al, 2008:111). Videre i undersøkelsen kommer det frem at noen lærere også mener at nasjonale prøver er løsrevet fra det elevene arbeider med til daglig, og at elevene dermed testes med oppgaver som de ikke har forutsetninger for å klare på prøvetidspunktet. Lærerne i undersøkelsen opplever også at nasjonale prøver er uforenelige med lokal handlefrihet og elevmedvirkning i og med at kvalitetskriteriene defineres sentralt (Bachmann et.al, 2008:111).

Det er flere som ikke legger skjul på at med det fokuset nasjonale prøver får, blant annet gjennom media, kan man ikke utelukke at det foregår en økende ”teach-for-test” i undervisningen. Hannevik Friestad (i Langfeldt red., 2015:172) skriver at man ikke kan utelukke at et økt fokus på prøvene fører til at undervisningen rettes mer mot både prøvesituasjonen og også drilling i gjennomføringen av prøvene. Hun viser videre til at dette kan føre til at skolene kan få et bedre resultat på prøvene, uten at det betyr at elevene faktisk har bedre kunnskaper og ferdigheter. Som Langfeldt (2006:86) skriver er den enkle løsningen med å rette undervisningen til å gjøre det godt på tester en kortsiktig løsning. Og skolen er da heller ikke etisk på høyde med sitt mandat dersom man reduserer skolegang til resultatprestasjoner.

3 METODOLOGISK TILNÆRMING

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative tilnæringer har tradisjonelt blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og informant, og et av målene med en kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Jeg har på denne bakgrunn valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ metode fremfor en kvantitativ tilnærming. Fortolkning og analyseprosessen er av stor betydning, samtidig som det knyttes metodologiske utfordringer særlig til denne delen av prosessen. Den nære kontakten i møte mellom forsker og informant gjør at man som forsker må ta stilling til flere metodologiske og etiske utfordringer (Thagaard, 2013). Dette blir diskutert videre i oppgaven. Thagaard (ibid.) trekker også frem begrepet systematikk som en del av forskningsprosessen. Dette er for å fremheve hvor viktig det er å reflektere over de avgjørelser som vil være strategisk å ta for å komme frem til en helhetlig forståelse av det fenomenet vi studerer og ønsker å forstå bedre. Altså at forskeren har et reflektert forhold til metodiske beslutninger og begrunner disse gjennom hele prosessen.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon blant annet om hvilke synspunkter og perspektiver andre mennesker har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervjuer er dermed særlig godt egnet som grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Det spesielle ved intervjusituasjonen er den direkte kontakten mellom intervjuer og informant. Det oppstår et asymmetrisk forhold i relasjonen, hvor forskeren sitter med stor definisjonsmakt. Dette kommer enda tydeligere til uttrykk når det i tillegg er en voksen – barn relasjon. Kvernmo (i Howe red. 2005) legger vekt på at forskeren i situasjonen opptrer respektfullt ovenfor de svar informantene gir og passer på å ikke overkjøre informanten i intervjusituasjonen. I en intervjusituasjon må forskeren være bevisst at alle uttaler seg ut fra sin egen forståelse av konteksten, sin egen forforståelse og erfaringsbakgrunn (ibid.)

Backe-Hansen og Frønes (2012) trekker frem at når barn deltar i forskning som subjekter, og ikke objekter, kan det rettferdiggjøres på både instrumentelt og moralsk grunnlag. Barna blir på denne måten tatt på alvor som deltakende og kompetent individ, i motsetning til for eksempel i behaviorisme hvor barn blir forsket *på*. Backe-Hansen og Frønes (ibid.) viser til at gjensidigheten mellom forsker og informant styrkes når, og til at det ved den

tilnærmingen skapes nye muligheter for å kontrollere og evaluere resultatene, samt iverksette resultatene av forskningen. Som jeg vil komme tilbake til under utfordringer og begrensninger, var det i denne oppgaven ikke mulighet for å ta elevene med i evalueringsprosessen. Backe-Hansen og Frønes (ibid.) trekker også frem et element som var svært viktig for meg i denne studien når de viser til at den moralske betydningen av å inkludere barna i forskningen har sammenheng med individets integritet, som igjen bidrar til å myndiggjøre barn som aktører og deltakere i forskning og i sivilsamfunnet.

3.3 Om å intervju barn

Det er rimelig at forskere stiller seg selv spørsmålet om det virkelig er nødvendig å involvere barn og unge i forskningsprosjektet, eller om den kunnskapen man er ute etter likegodt kan innhentes fra andre (Backe-Hansen og Frønes, ibid.). I mange sammenhenger vil man argumentere for at barn og unges egne bidrag er helt nødvendige for å få frem den kunnskapen man ønsker seg nettopp fordi de har kunnskap som voksne ikke har, og også vil vektlegge helt andre ting og ha andre oppfatninger enn voksne om sin egen situasjon. Men når man skal intervju barn må man være bevisst at det er visse kjennetegn ved barn som skaper et eget utgangspunkt for forskning. Barn må studeres med egne metoder tilpasset deres alder og utvikling. Det viktig at metoden som benyttes for å få informasjon, slipper elevene til på deres premisser når barn og unge er informanter (Backe-Hansen og Frønes, 2012; Kvernmo, 2005). Aldersspennet 0-18 år regnes av FNs barnekonvensjon som betegnelsen på "barn". Det er klart at barn i alle aldre ikke kan møtes på lik måte hverken i det daglige eller i forskning, siden barndom er en tid i konstant individuell utvikling, både kognitivt og fysisk.

Elisabet Näsman (i Backe-Hansen og Frønes, 2012) viser til at man på forhånd må ha avklart med seg selv hvor intervjuet skal finne sted det og at man må ha gjort seg noen refleksjoner i forkant rundt hvorvidt forskningsarbeidet skal passe forskerens skjema eller om det er av betydning at det skal anpasses barnas egne prioriteringer om når og hvor. Det kan være lurt å tenke over om intervjuet kolliderer med noe annet som barnet muligens heller ville gjort. Her er det min oppfatning at forsker har et stort ansvar i situasjonen. For meg var det viktig å møtes på skolen, i et kjent miljø for barna. Jeg hadde ikke muligheter til å involvere barna så mye som jeg ønsket i prosessen, eller å gi dem valg for hvor og når vi skulle møtes. Derfor var det av desto større betydning for meg at jeg kom til deres arena, og at jeg på forhånd hadde avklart med kontaktlærer at jeg ikke forstyrret i noe elevene opplevde som ekstra gøy. Jeg spurte også alle eleven om før jeg begynte intervjuet, og ga dem tilbud om en

annen tid senere den dagen i så tilfelle. Forøvrig fikk jeg inntrykk av at alle seks elevene som deltok opplevde det som gøy og spennende å skulle bli intervjuet, og de forlot meget villig klasserommet for å bli med meg.

En annen vesentlig del av forarbeidet til et barneintervju er å reflektere over de voksenorienterte normer jeg innehar om hvordan et intervju med barn skal foregå (Näsman, 2012). Fra tidligere arbeid i barnehagen med uformelle barneintervju hadde jeg på forhånd en forestilling om flere ulike situasjoner jeg muligens kunne forvente å oppleve under intervjuet. Alt fra lange historier helt utenfor tema til hopping fra stol til stol var jeg innom. Min erfaring var fra barn i alderen 3 – 6 år, og jeg hadde ikke forventet at mine informanter på 5.trinn skulle sitte så stille og svare så lydhøre og reflekterte på mine spørsmål. Det var en positiv overraskelse og en veldig hyggelig opplevelse, som jeg vil påstå at beriket meg og min tanke om barn.

Som forsker må man også ta stilling til hvor lenge intervjuet skal vare. Noen barn kan oppleve det vanskelig å si ifra om at de ønsker å avbryte eller avslutte intervjuet for eksempel på grunn av asymmetrien i relasjonen hvor eleven kan oppleve en lojalitet ovenfor den voksne/forskeren som i prinsippet innehar mer makt. Derfor er det her viktig å være bevisst og observant på barnas måte å uttrykke ubehag eller trøtthet gjennom kroppsspråk og deres non-verbale kommunikasjon (Näsman, 2012).

3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Forskeren må i forkant av intervjuet gjøre seg noen refleksjoner om hvordan intervjuet skal gjennomføres. Skal intervjuet bygges på et ferdig oppsett av spørsmål eller skal barnets egne fortellinger være i fokus (Näsman, 2012). Intervjuere som vet hva de spør om og hvorfor de spør, vil i følge Kvale og Brinkmann (2012), allerede under intervjuene jobbe med å avklare og tydeliggjøre meninger som er relevante for prosjektet og på den måten også kunne gi den senere analysen et sikrere grunnlag. Denne måten å intervju på vil også vise informantene at du som forsker faktisk er interessert og lytter til dens fortellinger. Som uerfaren forsker bør man prøve ut spørsmålene på medstudenter eller andre for å kvalitetssikre dem, og for å få øvelse i det å intervju andre. Da vil man også kunne forberede seg på hvilke svar man kan få og øve seg på å sette seg inn i andres forståelsesramme. Det er også verdifullt for å justere spørsmålene slik at de blir lettere å svare på og samtidig kunne gi forskeren relevant informasjon (Kvernmo, 2005; Kvale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Kvernmo (2005) påpeker også at med en intervjuguide som er gjennomtenkt, prøvd ut og deretter justert vil sjansen for både graden av reliabilitet og validitet øke. Hun viser også til at man i

intervjuguiden bør legge opp til en form for innledningsspørsmål for å varme opp eleven og som vil angi hvilken retning intervjuet skal ta, samtidig som en må tenke på at elevene ikke skal gå lei allerede før man kommer til kjernen av spørsmål. På prøveintervjuet med to barn fra 4. og 6.trinn, opplevde jeg at barna begynte å bli rastløse og se seg omkring da vi nærmet oss 25 minutter. Jeg fikk fanget oppmerksomheten deres igjen, men det gikk ikke lang tid før de igjen ble rastløse. Høflige, men rastløse. Med dette som utgangspunkt forkortet jeg spørsmålene i intervjuguiden. Jeg tok blant annet bort det Kvernmo (2005) viser til som oppvarmingsspørsmål da jeg opplevde at dette ikke var nødvendig da tema for oppgaven var så kjent og ”ufarlig” for elevene. Elevene skulle på forhånd ha fått informasjon av sine foresatte om tema for intervjuet, samt at jeg informerte dem på nytt før intervjuet startet.

Jeg valgte en semi-strukturert intervjuguide (se vedlegg 5). Dette fordi et semi-strukturert intervju på forhånd har bestemte temaer som skal gjennomgås for å kunne finne relevant informasjon og svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Som forsker er man samtidig ikke låst til intervjuguiden og kan dermed stille oppfølgingsspørsmål og la seg føre av intervjupersonens opplevelser og fortellinger. På den måten kan man få enda mer utfyllende informasjon om det tema som opptar forsker og informant. Samtidig er det viktig at man kommer tilbake til intervjuguiden og etterstreber å stille de samme spørsmålene i hvert intervju for å kunne sammenligne informasjonen mellom deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2012; Backe-Hansen & Frønes, 2012; Kvernmo, 2005). Som jeg har vært inne på tidligere er det vesentlig for intervjuets kvalitet at elevene stilles spørsmål, og er i en setting tilpasset deres alder og utvikling. Barn kan fra tidlig alder forstå retten de har til å unnlate å svare på et spørsmål, ta en pause, eller å avbryte og trekke deg fra intervjuet/ forskningen. Barna bør også ha rom for å ta initiativ under intervjuet. Det kan handle om noe så enkelt som å la barna stille spørsmål eller å komme med egne løsninger på noe de opplever som et problem eller en utfordring (Näsman, 2012).

Kvale og Brinkmann (2012) viser til at forskeren på grunn av den asymmetriske relasjonen i situasjonen må strebe etter å ikke bli assosiert med en lærer som er ute etter ”det riktige svaret”. Spesielt ledende spørsmål er viktig å unngå i intervjusamtaler med barn, da de lettere enn voksne lar seg lede ut i fra lojalitet eller på grunn av forskerens autoritet. Det asymmetriske forholdet mellom forsker – informant, og i tillegg voksen – barn, var viktig for meg å dempe før og under intervjuene. Det er ikke hensikten at makt eller asymmetri skal elimineres fullstendig fra intervjusituasjonen, men det er viktig at forskeren har reflektert rundt hva det vil bety i situasjonen og også i tolkningen av data (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg ville at elevene skulle slappe av og ha det mest mulig hyggelig slik at de var trygge på å

fortelle meg det de måtte ønske og spesielt at de ikke satt igjen med en dårlig følelse i etterkant. Jeg hadde på meg helt ”vanlige” klær og vi snakket uformelt på veien bort til møterommet. Jeg hadde en tallerken med druer, som vi begge forsynte oss av underveis i intervjuet. Underveis i intervjuet la jeg opp til en form for pauser hvor vi snakket om diverse youtube-kjendiser og andre ting som opptok dem. Jeg har selv en datter på 6. Trinn og kjenner mye av sjargongen og kunne dermed lettere forstå hva de snakket om og henviste til. Dette så ut til å virke positivt på dem og vi fikk en hyggelig stemning med mye latter, men også en tillitsstemning for å kunne snakke alvorlig. I etterkant av intervjuet spurte jeg alle om de hadde noe å tilføye, om det var noe de lurte på eller om de hadde opplevd noe som ubehagelig. Alle ga uttrykk for at det hadde vært gøy, og var ved godt humør. I tråd med Näsman (2012) og Kvale og Brinkmann (2012) sin vurdering om avslutning av og debriefing etter intervjuer, fikk elevene tilbud om å be sin kontaktlærer om min kontaktinformasjon dersom det var noe de lurte på eller ville tilføye. Dette har ingen av dem benyttet seg av.

3.5 Utvalg og rekruttering

Thagaard (2013) hevder at kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg, og viser til at man da velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Hun viser videre til at en hensiktsmessig måte å rekruttere deltakere på kan være å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor man antar å finne deltakere. For å få relevante svar og funn på min problemstilling og forskningsspørsmål valgte jeg å intervjuere elever på 5. trinn, som har gjennomført nasjonale prøver og som har undervisningen i forkant av nasjonale prøver friskt i minne. Jeg ønsket også å snakke med elever på første året på VGS da de har vært gjennom nasjonale prøver flere ganger og fulgt Kunnskapsløftet. Jeg antok også at de ville gi meg mer utfyllende svar dersom elevene på 5. trinn pratet lite. Jeg tok kontakt med rektor ved en barneskole og en rektor ved en videregående skole. De var begge interessert i prosjektet etter å ha fått utfyllende informasjon på mail.

Ved barneskolen fikk jeg en kontaktperson blant lærerne på 5. trinn som leverte ut informasjon og samtykkeskjema til samtlige elever på trinnet. Utvalget er strategisk i den grad at jeg oppsøkte en arena hvor jeg antok å finne informanter som ville gi meg relevante svar, og et tilfeldig utvalg ble sikret ved at de fire første som leverte ble trukket ut av lærer til å delta –uten at elevene selv visste dette. Ved VGS kontaktet rektor kontaktlærer i tre ulike klasser som igjen spurte elevene om de ville delta. Deretter trakk lærerne i tre ulike klasser ut hver sin elev til å delta.

3.6 Etiske vurderinger og forskerrolle

Det regnes som god forskningsetikk at informantene gir sitt samtykke til å delta i slike prosjekter, og til hva slags data som samles inn. Det skal være et ”informert samtykke”, som vil si at informantene skal ha god nok informasjon om prosjektet til å bestemme seg for om de vil være med eller ikke. De bør vite hva slags data som samles inn, hvordan materialet oppbevares og hvordan deres anonymitet ivaretas. De må også få forsikring om at det ikke vil få negative konsekvenser for dem om de velger å si nei til å være med, og at de har anledning til å trekke seg fra prosjektet (Tønnessen, i Backe-Hansen og Frønes 2012). I dette prosjektet ble dette ivaretatt gjennom informasjonsskriv, samtykkeskjema og en innledende samtale før intervjuet.

Backe-Hansen og Frønes (2012) viser til barns rett til beskyttelse, som i en forskningssituasjon innebærer at forskere må ha foresattes tillatelse til å studere barn. I særlige tilfeller kan barn mellom 12 og 15 år samtykke på egne vegne, men barn under 12 år må alltid ha aktivt samtykke fra foresatte. Jeg valgte å innhente samtykke fra alle informantenes foresatte, selv om mine informanter på VGS var 16-17 år. Foruten foresatte og andre portvaktens samtykke, skal i følge forskningsetikken også barna selv aktivt gi sitt samtykke til å delta i studien, selv om deres foresatte allerede er samtykket på deres vegne (Näsman, 2012). Det forutsetter at barna informeres om hva det innebærer å delta i som i dette tilfellet, en intervju-undersøkelse. Det er sentralt at informantene får vite hva som er hensikten med prosjektet. Informasjonen som gis skal tilpasses barnet som skal delta på en slik måte at man viser respekt for barnets erfaringer, kunnskap og kommunikasjonsform (Näsman, 2012).

Når informantene, som i dette tilfellet, er barn må man som vist til over, som regel ha dobbelt informert samtykke. Som forsker må man ha en bevissthet rundt det fakta at en god og målrettet informasjon til foresatte vil være forskjellig fra den informasjonen vi gir til barna (Tønnessen, 2012).

Det er ofte behov for en avveining når informasjonen skal legges frem, i prosjekter med barn så vel som med voksne, fordi noe informasjon vil kunne påvirke informantene slik at forskningsresultatene igjen vil kunne bli mindre troverdige. I følge Thagaard (2013) kan det nettopp derfor oppstå noen problematiske aspekter med informert samtykke innen kvalitativ forskning. Man vil ikke avsløre for mye slik at det vil kunne påvirke svarene informantene gir, men man *vet* heller ikke alltid hvilken retning forskningen tar, nettopp fordi det er svarene som ofte leder vei. På dette grunnlaget vil det også være vanskelig å gi fullstendig informasjon om prosjektet. Igjen er det forskerens ansvar å på forhånd reflektere rundt hva

som er hensiktsmessig og nødvendig å informere om før, underveis og når prosjektet er avsluttet. Jeg ga en generell beskrivelse av tema for oppgaven uten å nevne nasjonale prøver og lærerrolle, som var to vesentlige begreper/aspekter ved min problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg var bevisst mitt valg av i hvor stor grad jeg avslørte tema i informasjonsskriv, i første omgang for å få innpass på de ulike skolene. Jeg var redd forskning på bruk av kartlegging og lærerrolle ville virke skremmende for de første portvaktene, rektorer og lærere.

Hvilke konsekvenser det muligens kan ha for barnet å delta kan for være vanskelig å forklare for dem. I min undersøkelse vurderte jeg det dit at det ikke ville være belastende å delta i undersøkelsen av den grunn at det er et nøytralt tema som de har mye kunnskap om om. De ble i informasjonsskrivet informert om at det ikke ville få noen konsekvenser for dem dersom de deltok eller ikke deltok (se vedlegg 3 og 4). Som Thagaard (2013) viser til har også jeg gjennom hele forløpet vært veldig bevisst at mine informanter ikke visste hvordan jeg ville analysere og tolke dataene -deres tanker og holdninger, og det har vært viktig for meg å behandle dem og deres tanker og opplevelser med respekt.

Konfidensialitetsprinsippet er også et etisk aspekt man må ta med seg i forskningsprosjekter. I denne oppgaven er det ingenting som avslører eller inkriminerer personene som deltar. Alle er anonymisert.

De etiske aspektene jeg har vist til, tilsier at det finnes regler for forskning som definerer rettighetene til deltakere i forskningsprosjektet og forskerens ansvar overfor dem. Dette fritar derimot ikke forskeren for det ansvar det ligger i å reflektere over, og ta stilling til, de etiske problemstillinger som måtte dukke opp underveis i prosjektet. Thagaard (2013:31) viser til Nielsen (1996) og skriver at når det først så sjeldent finnes svar på etiske problemstillinger er det forskerens ansvar å på egenhånd finne frem til den ”minst dårlige løsningen”.

3.7 Metodologiske utfordringer og mulige begrensninger

Det etiske kravet om at deltakerne skal ha muligheten til å se og kommentere eller korrigere resultatet av sin deltakelse (Näsman, 2012), ble på grunn av denne studiens relativt korte omfang vanskelig å imøtekomme. Også Backe-Hansen og Frønes (2012) viser til at barn bør involveres så mye som mulig, i den grad de selv ønsker, i forskningsprosessen, og ikke bare som subjekter i intervjuer. Som jeg selv opplevde, trekker de frem at det å involvere barn som aktører på så omfattende måter skaper en del dilemmaer som i høy grad har med tid og ressurser til å gjennomføre prosjektene på å gjøre. Hadde jeg kunne utføre en lignende type

forskning ved en senere anledning, med mer tid til rådighet, ville jeg absolutt forsøkt å imøtekomme dette og også vurdere tolkningsmuligheter av data sammen med elevene. Dette ville være verdifullt både for å øke min egen forståelse, unngå forutinntatthet, forsterke studiens reliabilitet, men også for å sikre barnas deltakelse i ytterligere grad (Näsman, 2012).

Gjennom vår kultur er vi kjent med intervjuformen, men et forskningsintervju krever mer kompetanse og ferdigheter som man må øve seg på for å kunne mestre. Kvale og Brinkmann (2012) mener at det kvalitative intervjuet kan bli en kunstform. Den største utfordringen har vært at jeg er en nybegynner, og hele dette prosjektet har bestått av mye øvelse. Som Thagaard (2013) viser til må man øve på alt fra hvordan man bygger opp en god intervjuguide og presenterer gode spørsmål til hvordan vi kan lytte oppmerksomt uten å la oss avlede og stresse. Det å skape en god relasjon er også viktige aspekter i en intervjusituasjon som man må øve på og videreutvikle. Jeg tror jeg har mestret de fleste aspektene i tilfredsstillende grad, men jeg ser at det er et stort rom for forbedring og videreutvikling.

Hvordan forskeren fremstår for de personene som deltar i prosjektet påvirker hvilke fortellinger og informasjon de er villige til å bidra med. Jeg vet ikke med sikkerhet hvordan elevene oppfattet meg, og i hvor stor grad jeg og min tilstedeværelse påvirket deres svar. Som Thagaard (2013) viser til var jeg i stor grad bevisst hvordan min tilstedeværelse og person kunne påvirke informasjonen jeg fikk. Helt fra informasjonsskriv til analyse har dette vært noe jeg har reflektert over.

Med bakgrunn i forskningsspørsmål kan ”portvakter”, som har kontroll over utvalget, som for eksempel lærerne eller foresatte i min studie, i ulik grad ha egne interesser av om forskningen blir gjennomført eller ikke. Det finnes en risiko for at de barna som tillates å delta blir valgt ut av portvaktene på en måte som er selektiv i forbindelse med deres egen interesse (Näsman, 2012). Dette må tas i betraktning at kan være en mulighet når det gjelder elevene på VGS. Jeg må som forsker stole på at de er tilfeldig valgt av lærere, men jeg må også være bevisst at de kan ha blitt valgt ut i fra personlighetstrekk eller kvaliteter lærerne kjente til, og av grunner jeg ikke kjenner til. Jeg fikk inntrykk av at elevene i VGS var tre svært reflekterte ungdommer, engasjerte og positive til skolen. De hadde ingen utfordringer med kommunikasjon og muntlig fremstilling, så om noe, vil nok dette være en grunn til at disse tre ble valgt ut. Jeg kan ikke se at det har negativ effekt på studien, da de likevel var ulike som typer, og gjennom det som kom frem av verdier og holdninger. Det ble, som nevnt over, heller ikke avslørt for mye i informasjonsskrivet til at dette skulle være et stort problem.

3.8 Studiens kvalitet, reliabilitet og validitet

Jeg, som forsker og person, tror ikke at det finnes kunnskap som enkelt lar seg overføre som en sannhet -hverken til andre arenaer, ei heller til den samme kontekst de ble konstruert i.

Hensikten med denne undersøkelsen er dermed ikke å kunne generalisere funnene.

Hovedinteressen bak et kvalitativt intervju er som nevnt å få frem opplevelsen av fenomenet og tanker og opplevelser av elevenes egen situasjonen, mer enn generalisering av funn.

Informantene beskriver situasjonen og opplevelsene slik de ser dem, og deres opplevelse kan ikke bestrides. Det mest vesentlige blir derfor å beskrive og kartlegge hvordan en har gått fram for å samle inn data, bearbeide og tolke dem (Kvernmo, 2005).

Kvernmo (2005) viser til at reliabiliteten av et forskningsprosjekt kan ivaretas ved å sammenligne med andre, tilsvarende undersøkelser i samme kategori. Hun viser videre til at det ikke nødvendigvis er et tegn på manglende reliabilitet dersom ditt datamateriale ikke samsvarer med tidligere data. Spesielt ikke i intervjuer med barn og unge. Ulikhetene kan blant annet komme av at et intervju vanskelig lar seg gjenta i samme form da både forskers og informants dagsform, konteksten og spørsmålsform påvirker situasjonen slik at informantene kan uttrykke seg på andre måter i en annen situasjon, eller ved bruk av andre forskningsmetoder (Kvernmo, 2005).

Validiteten i en undersøkelse ligger i hvorvidt det som undersøkes virkelig gir informasjon om det forskeren egentlig ønsker å studere (Kvernmo, 2005:69) Fordi barn og unge kan ha en helt annen forståelse av situasjonen enn den voksne, kan validitetsproblemen være større enn med voksne informanter. Elevenes informasjon bør, som nevnt, forstås i forhold til den sosiale konteksten de er del av, og den konteksten som intervjuet skaper. Viktig å merke seg er igjen hvilke ”voksennormer” du som forsker har med deg inn situasjonen da forskjellen i posisjon og perspektiv den voksne og eleven har kan være stor. Graden av validitet avhenger derfor av i hvor stor grad data som samles inn er påvirket av denne ulikheten i posisjon og perspektiv (Kvernmo, 2005). Disse ulikhetene er det viktig å erkjenne at eksisterer for å kunne ta stilling til i analyseprosessen og forståelsen av datamaterialet. Underveis i intervjuet vil det være en fordel om forsker forsikrer seg om at forsker og informant snakker om samme fenomen. Dette kan gjøres blant annet ved å bruke et språk med begreper som i størst grad forstås likt. Kvernmo (2005) viser til at forskerens forståelse av barnets utsagn blir grunnleggende for hvorvidt undersøkelsens validitet er ivaretatt. Som nevnt er det i stor grad hele gjennomføringen av prosjektet som kan vise til om det er informantenes forståelser og opplevelser som blir vist. På dette grunnlaget vil validiteten alltid være et vurderings spørsmål.

3.9 Forforståelse

En bør være oppmerksom på at forskerens forståelser og tolkninger bygger på vedkommende erfarings- og kunnskapsbakgrunn. Ingen andre kan se data på samme måte fordi forskeren er den eneste som har vært til stede på alle intervjuene, og som gjennomgår og bearbeider data. Det betyr ikke at disse dataene er mindre verdifulle, de gir uttrykk for informantenes perspektiver, slik forskeren ser dem i den konteksten de ble gitt og bearbeidet.

(Gerd Kvernmo, 2005:70)

Jeg har selv et barn som har gjennomført nasjonale prøver, og som mor har jeg deltatt på foreldremøter der skoleleder/rektor har forklart og begrunnet arbeidet som gjøres i forkant av nasjonale prøver og i undervisning. Jeg har også vært på konferansetimer der jeg har blitt vist søylene som beskriver ”hvor godt eller dårlig ditt barn har gjort det på nasjonale prøver”. Jeg har fordypning småbarnspedagogikk fra bachelorstudiet, og didaktikk på masternivå. Dette er studieretninger med barnet og eleven som autonomt individ i fokus.

Mitt teoretiske grunnlag og frustrasjonen jeg har opplevd som mor må jeg være bevisst gjennom hele prosessen. Den forforståelsen av temaet jeg innehar og den mulige underbevisste påvirkning dette har for min tolkning av data, i likhet med påvirkningen forforståelsen min kan ha på utarbeidelsen av intervjuguide, er vesentlig for oppgavens kvalitet at jeg konstant reflekterer rundt.

Jeg opplever selv at min forforståelse ikke har hatt en negativ effekt på min studie. Tvert i mot har det gjort meg interessert og engasjert. Frustrasjonen over et økende resultatfokus har gjort meg desto mer nysgjerrig på å finne hvorfor det er som det er. Hvorfor har det gått så langt? Hvordan? Kan det løses? Bør det løses?

Jeg har gjennom hele prosessen hatt et reflektert forhold til min egen forforståelse for at min erfaringer ikke skulle påvirke intervjusituasjonen eller analysen på en uheldig måte. Det har vært viktig for meg å løfte fram forskningsdeltakerens egne uttalelser om egne opplevelser. Jeg har hørt gjennom lydopptakene flere ganger for å sjekke om det ”virkelig var det hun sa”. Jeg hadde på forhånd et ønske om å få frem elevenes stemmer, og gjennom prosessen har jeg fått et oppriktig ønske om å lære mer om, og om å bidra med forståelse rundt et noe forsømt tema.

Jeg slår meg ikke til ro med at min forforståelse om temaet kun er positiv. Da underbevisstheten min jobber for seg selv, er det min jobb som forsker å hele tiden jobbe med å få den frem så den ikke farger mine resultater i alt for stor grad.

3.10 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, og er en konkret omdanning av muntlig samtale til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2012). Tønnessen (2012) viser til at det som regel vil det være en fordel om det er intervjueren selv som transkriberer materialet, og at det skjer så fort som mulig etter innsamlingen, mens inntrykkene er friskt i minne. Og når materialet skal transkriberes fra lydfil til tekst er det også viktig å ha en bevisst og begrunnet tanke om hvordan man skal behandle materialet med tanke på hvor lojal man skal være i gjengivelse av det auditive utgangspunktet. Det er trekk ved talespråket som for eksempel trykk, tonefall og stemmevolum, som vi ikke finner i det tause skriftspråket og disse vil alltid ha et element av tolkning i seg som aldri kan bli helt dekkende. Det kan likevel være nyttig å notere seg det du kjenner igjen som avvik fra dagligtale, og andre non-verbale uttrykk som kommer frem under intervjuet (Tønnessen, *ibid.*). Kvale og Brinkmann (2012) viser også til at det kan være verdifullt å forsøke å få frem den sosiale konteksten i intervjuet når det skal refereres til eller siteres fra. Dette fordi at det vil være lettere for lesere som ikke var til stede ved intervjuet å forstå utsagn ved hjelp av konteksten og emosjonelle uttrykk.

Jeg foretok tre intervjuer pr. dag, med gode pauser i mellom hvert intervju, hvor jeg hørte gjennom det forrige intervjuet og noterte hva jeg måtte huske å få med i neste intervju og hva jeg ikke trengte å legge vekt på. Transkriberingen ble gjort fortløpende dagene etter intervjuene slik at de fremdeles var friskt i minne. Et intervju tatt opp på bånd mister endel av sin mening når det transkriberes, hevdes det i Kvale og Brinkmann (2012). Så for å ivareta meningen i så stor grad som mulig, lyttet jeg først gjennom hele det enkelte intervju før jeg startet transkriberingen for å gjenskape stemninger og informantenes gestikulering best mulig i mitt hode. På den måten ville jeg bedre kunne sikre at fokus for analysen ble tydeligere for meg og for at tonefall og nøling og pauser etc. skulle komme riktig frem for analysen.

Selv om intervjuene mister deler av sin mening når de transkriberes egner intervjusamtalene seg likevel bedre for analyse når de blir strukturert fra muntlig til skriftlig form i følge Kvale og Brinkmann (*ibid.*), og det oppgis ingen bestemte regler for hvordan transkriberingen skal gjennomføres. Jeg valgte å transkribere intervjuene til bokmål fremfor dialekt, fordi at jeg på den måten opplever at jeg bedre ivaretar informantenes anonymitet. Jeg har likevel valgt å beholde ”sleng-uttrykk” og enkelte forkortelser av ord fordi jeg opplever at det gir mer mening i det de uttrykker. Av samme grunn har jeg valgt å skrive ned eh/ehm og slike uttrykk og bruker punktum -....- for å markere steder hvor informanten tok pauser. Jeg har også notert meg i klammer dersom informanten virket ekstra nølende, usikker, selvsikker eller lattermild. Dette igjen for å kunne analysere utsagnet med mer riktighet.

3.11 Analyseprosessen

I denne delen av prosessen gjelder det å finne en hensiktsmessig metode for å organisere intervjuetekstene, konsentrere meningsinnholdet i former som kan presenteres relativt kortfattet, og hente frem implisitte meninger i det som blir sagt (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg har valgt det Thagaard (2013) kaller en temasentrert tilnærming til min analyse. Dette innebærer at jeg analyserer informasjonen fra alle deltakerne opp mot de ulike tema som kommer frem av materialet.

Analysens første trinn er å bli kjent med og fortrolig med innholdet i det datamaterialet du har (Thagaard *ibid.*). Jeg brukte lang tid på å lytte gjennom intervjuene, for så å lytte gjennom mens jeg leste transkripsjonene. Deretter leste jeg gjennom utskriftene og fargemarkerte temaer som tydelig steg frem og fremhevet sitater som sa mer enn bare ord, og sitater som var spesielt beskrivende, og jeg noterte blant annet henvisninger til teori i margene. Denne jobben med først koding av materialet og deretter kategorisering, og deretter koding og kategorisering om hverandre var i starten mye rot for en som liker å ha struktur og orden. Det var vanskelig å trekke frem det viktigste og mest vesentlige. Thagaard (2013) påpeker at kategorisering av materialet både er et hjelpemiddel, men også en begrensning fordi det utelukker så mange andre perspektiver og tolkninger. Jeg følte veldig på dette i starten fordi jeg opplevde et enormt ansvar for å ivareta disse fantastiske barna sine tanker og refleksjoner. Jeg syntes alt de hadde sagt var så flott, relevant og så overraskende, og jeg ville ha alt med. Etter å ha kategorisert ferdig la jeg datamaterialet fra meg og begynte så smått den induktive tilnærming med å trekke frem den teoretiske forankringen som jeg syntes analysen krevde. Etter noen dager fant jeg frem igjen transkripsjoner, kategorier og alle mine sider med analyse og til min overraskelse var det blitt system i rotet. Jeg endret på kategorier, utvidet og fant enda dypere mening, og en klarere sti sto foran meg. Dette var spennende! Thagaard (2013) skriver at det er viktig at forskeren har en fleksibel holdning til analysen slik at den kan endres underveis med at din egen forståelse utvides. Det var akkurat det som skjedde. Flere ganger. Og jeg opplevde, som Thagaard (2013) viser til, at kategoriseringen på ingen måte er en mekanisk prosess, men spennende og lærerik.

I utgangspunktet hadde jeg en deduktiv tilnærming med teorier og en forforståelse som la grunnlag for min studie, og noen av kategoriene viser til disse temaer som har referanse til problemstilling og forskerspørsmål, mens noen av kategoriene har referanse til temaer som ble utviklet induktivt under intervjuet og i analyseprosessen. Hovedfokuset for min analyse, og mine forskningsspørsmål, ligger i den danningsteoretiske didaktikken.

4 ANALYSE OG RESULTATER

Jeg har samlet resultatene fra intervjuene i tre hovedkategorier, som også gjenspeiler mine forskningsspørsmål: 1. Hvordan opplever elever undervisning? 2. Hvordan opplever elever lærerrollen? 3. Hva er elevenes opplevelse av kompetansemål og vurdering?

Disse kategoriene vil samlet kunne gi meg svar på min problemstilling:

”Hvordan opplever elever kunnskapsformidling og vurdering underlagt Kunnskapsløftet, fra et allmenndidaktisk perspektiv?”

Kategoriene i analysen har underpunkter som bygger opp under temaet i hovedkategoriene. Etter gjennomgangen av hvert av de tre hovedtemaene samles trådene i svar på forskningsspørsmålene. Det er disse svarene som vil bli brukt i drøftingen av resultatene, og som til slutt vil kunne bidra til å belyse studiens problemstilling. I sitatene er ord som ble sagt med trykk merket i fet, og mine spørsmål til elevene skrevet med understrek.

Kategoriene som blir gjennomgått her er :

1. Undervisning
2. Lærerrollen
3. Vurdering og kompetansemål

4.1 Kategori 1: Undervisning

4.1.1 Å få diskutere med læreren

Flertallet av elevene trekker frem at de gjerne vil ha muligheten til å være delaktige i timen og på den måten også få oppklart eventuelle misforståelser. Da jeg spurte om læreren virket opptatt av elevens mening i timen, viste denne 5. trinns eleven også til at det må være rom for å være enig om å være uenig og at undervisningen ville vært kjedelig om de bare skulle høre på.

*”Ja.. de er jo det. Deeee går jo liksom opp i diskusjon og sånn.. hvis vi f.eks sier at, nei jeg tror.. eh.. det.. at det er **sånn** da, på en måte..*

*Eeeehh.. Og da diskuterer de på en måte, hvorfor det er **det** svaret..*

Føler du at du lærer noe av det?

-Ja.

Er det viktig for deg å få lov til å delta i timen?

-Ja.

Mm, hvordan hadde det vært hvis du ikke kunne det tror du?

Det hadde vært veldig kjedelig. Man kan liksom ikke bli med.. eh.. å diskutere i den saken de snakker om da liksom. Man kan ikke si "det er feil liksom. Det er jeg ikke enig i"

Men det føler du at du kan nå?

-m-m"

Elevene vektlegger betydningen av å få være deltakende i timen, og av en lærer som varierer undervisningen. Spesielt trekkes det frem at en lærer som bare prater er kjedelig og at variasjon og deltakelse gjør det interessant og gøy å lære. Det at de blir sett og verdien av at læreren kan ta i bruk elevenes erfaringer i undervisning trekkes frem som positivt av både elevene ved VGS og elevene på 5. trinn. Elevene liker best når de sitter igjen med en følelse av at de kan bidra i undervisningen –på sine premisser, og de liker å få valg.

En av elevene ved VGS trekker frem noe hun husker fra barneskolen som ga henne en god opplevelse av å få delta.

"Det finnes jo også lærere som er flinke på å inkludere elevene i undervisningen si. Gi de litt sånn valg.. når man er små –jeg tenker sånn på barneskolealder- så tenker man sånn her; "Jeg har ikke lyst til å lære noe, jeg vil ut" Så da i stedet for å si; "Hva har dere lyst til å gjøre denne timen?" så gir lærerne heller et valg da sånn; "Har dere lyst til å jobbe sånn, eller å jobbe sånn" og da.., Det tenker jeg er god måte da, å inkludere elever i undervisninga."

VGS elevene ble bedt om å tenke tilbake til barne- og/eller ungdomskolen og på spørsmål om det var forskjell på lærerne og graden av medbestemmelse svarte VGS elevene:

"Ja- jeg følte det. Eh..vi fikk jo ikke bestemme alt, men det var noe vi fikk liksom delta i å..jah.."

"ja det har jo veldig mye å si med læreren. Det var på en måte litt gøyere. Noen lærere sier bare nå skal vi jobbe med det, mens andre ganger så gjør vi kanskje litt gøyere ting for å lære det. Sånn spiller eller.. Jah.."

Og at de snakker med oss og ikke bare.. til oss liksom...”

Og på spørsmål om opplevelsen av elevens mening hadde betydning svarte en av elevene ved VGS:

”Ehm..ja, til en viss grad, menne det kommer litt an på hva det gjaldt da..

Ja. Men hvis de stilte deg et spørsmål, var ditt svar verdifullt?

Ja. Ja det var det. Og hvis du svarte feil så var de flinke til å forklare hvordan det egentlig skulle være eller hva som var riktig... sååå.. jah”

5.trinn ble spurt om hva lærere bruker mest tid på i undervisningen. På dette spørsmålet ble elevene litt usikre, noe som kanskje kan tyde på at det er nokså variert undervisning i timene? To av elevene svarte slik:

”De bruker litt mye tid på å snakke.. også noen ganger så snakker de seg bort. Det bruker de litt tid på, og når de har begynt da, så kanskje kommer de på en til historie da.. Men det er kanskje ikke det de bruker meeeest tid på da..”

”Ehm, noen ganger så snakker de veldig mye. Noen ganger må vi jobbe med mange oppgaver.. æææærh... bytting, liksom. Det er ikke bare at de bare snakker hver gang. Noen ganger er det oppgaver, noen ganger så er det litt lek, noen filmer. Og da..jah.

Synes du det er bra?

Ja. Da er det ikke bare å høre på at læreren snakker om ett tema.

Nei, hvordan hadde det vært tror du?

Det hadde vært veldig kjedelig!”

4.1.2 Å være med på å ”oppgradere verden”

Jeg spurte elevene om hvorfor barn skal gå på skole, hva man skal lære, og hva de anser som viktig å kunne i Norge i dag. Jeg spurte dem også hva de forbinder med å være en god samfunnsborger og hva de ønsket å bli og å bidra med i fremtiden. Generelt viser svarene de gir at målet med skolen er å få en jobb som bidrar til samfunnet, betale skatt og være med på ”å oppgradere verden” som en av elevene så fint forklarte det. De aller fleste elevene trekker frem danningsaspektet i form av å være en god person, og ta hensyn til andre og til seg selv. De ønsket også å være en aktiv deltaker i samfunnet, og å ta vare på miljøet.

På spørsmål om hvorfor barn skal gå på skolen svarer elever på 5.trinn slik:

”Nei for å lære ting og få seg jobb og.. hvis man ikke hadde gått på skolen så hadde man ikke fått seg jobb. Man hadde ikke tjent penger, man.. ja.. skolen er jo veldig viktig. Selv om den ikke er så veldig gøy alltid, så er den veldig viktig.”

”Ehm, for å lære noe og få en jobb. Sånn at de ikke sulter, men tjener penger da. Når de blir større.”

Som dette svaret viser ligger det et stort ansvar i å utdanne seg for å kunne ta vare på verden. Et ansvar som kan være tungt å leve opp til og å ta inn over seg:

”Fordi at de skal få en god utdanning. For at, kanskje, da kan man på en måte gi en slags oppgradering på verden liksom.

Ja. Det var en veldig fin tanke. Ehm, hva har du lyst til å bidra med når du blir stor?

Nei det! Vet jeg ikke.. !

Hehehe☺ tror du at du klarer å oppgradere verden litt?

Nei!! Heh..

Nei?

Nei..., men kanskje noen andre kan.”

Da jeg spurte elevene ved VGS om hva det innebar for dem å være en bidragsyter fikk jeg følgende svar:

”Jeg vet ikke jeg.. det er så mye forskjellig egentlig. Bare det å liksom ha en jobb og betale skatt. Da bidrar man med inntekter til samfunnet. Så liksom.., og hvis man er tømrer eller noe sånn og bygger hus eller andre jobber hvor man da kan hjelpe samfunnet videre. Det er så mange forskjellige måter. Alle jobber er jo hjelp for samfunnet ellers så hadde ikke den jobben eksistert.”

”Mmm, atte du klarer å respektere andre. Du klarer å jobbe sammen med andre. Atte du tør å si det du mener, men til en viss grad. Du må tenke på at du skakke såre andre, men du skal heller ikke sitte igjen med noe selv på en måte.. ”

Mine tre informanter på VGS trekker alle frem fremtiden; Evnen til å skaffe seg arbeid og verdien av utdanning, når de blir spurt om hvorfor man skal gå på skole. Også det å få venner, være seg selv og oppførsel trekkes frem som verdier. Slik som denne eleven viser til:

”Fordi det er jo viktig for framtida. Atte.. ja det er jo ikke.. Holdt på si.. Må jo få nye i de jobbene det er folk i nå da. ...og at for at det skal komme folk der så må jo folk gå på skole og ta utdanning og.. jah..

Men hva er det man skal lære på skolen?

Det er vel, eller det er jo fag og kunnskap, men jeg tror også det er sosialisering og du lærer mye om å bli din person også da. Om hvordan du skal oppføre deg da.”

En av elevene på 5. trinn vil kjempe for miljøet når han blir voksen:

”Jeg har litt lyst til å bli en sånn miljøagent egentlig!

Oi! Spennende. Hva gjør en miljøagent?

Ehm, det er sånne som forsker på miljøet på en måte eller liksom, passer på at verden ikke blir.. eller passer på at verden ikke får så dårlig miljø på en måte. Det er jo kjempedårlig miljø nå for tiden.”

4.1.3 Lære om vennskap og inkludering

Vennskap, å være del av et større felleskap og å lære seg god oppførsel er viktig for alle elevene. Det er dette de trekker frem når jeg ber dem huske tilbake til førskolealder og det å skulle begynne på skolen. I tillegg til gleden med å få begynne med lekser, en kortvarig glede for de fleste av dem forøvrig, var det å være en del av fellesskapet i skolegården noe flertallet gledet seg til. Alle trekker frem at de gledet seg til å bli kjent med nye barn og voksne, og til å få nye venner. Bare én elev forteller om hvordan hun var litt redd for å begynne på skolen i tilfelle hun ikke skulle få noen venner. De er alle veldig opptatt av at man lærer fag på skolen, noe jeg kommer tilbake til, men når jeg spør dem om skolen kan lære dem noe annet enn fag svarer to elever på 5. trinn:

”Ja. Sånn derre sosialitet.. eller jeg husker ikke hva det heter.

Om sosialisering? Om det å være sosial?

Ja, så lærer vi om vennskap. Det lærer vi for så vidt i...KRLE

Man lærer om vennskap?

Ja! Man lærer f.eks. hva en god venn er og hva en god venn ikke er eller hva en god en er.

Men lærer dere om å være en god samfunnsborger?

Ja det lærer vi også.

Hva vil det si å være en god samfunnsborger da?

Å følge normer og regler. Å ikke stjele. Også har vi jo noen timer også. for hele klassen og "mitt valg" og bare for jentene og sånn. Sånne samtaler hvor alle snakker sammen om ting som har skjedd og sånne ting."

"De lærer oss at vi ikke skal slåss og sånn, men å være snille mot hverandre og hvis vi ser at noen er alene så skal vi gå bort å si hei eller spør om de vil være med å leke."

Jeg spør også elevene på VGS om de har lært noe annet enn fag etter 10 års skolegang:

"Vi lærte tidlig at det er ikke greit å mobbe eller å plage andre. Og at man skal være hyggelig og greie med hverandre og åssen man skal oppføre seg i ulike situasjoner da. Så det har jeg tatt med meg videre."

"Ja-a- det har jo.. gitt meg veldig mye da. Venner, og så det er jo en stor del da av hvordan du blir da, som person. Fordi når du er med andre og.. så lærer du liksom andre ting enn når du bare er i familien. Jah.."

"Ehh. Ja. Jeg synes det. Det har jo lært meg å ta kontakt med nye mennesker. Du lærer deg hvordan du skal få... skaffe nye venner.. Du kommer opp i mange forskjellige... opplevelser.. og situasjoner.

Ja. Så det å lære å håndtere ulike situasjoner?

-Ja, m-m.

Sosialt da tenker du?

-Ja. Vi sitter jo igjen med veldig mye mer enn kunnskap. "

4.1.4 Matte, engelsk og norsk

Jeg stiller dem også spørsmål om hva de synes er viktig å kunne i dag. Hva som er viktig å lære seg i Norge i dag. De fleste elevene trekker frem engelsk, matte og det å kunne snakke godt norsk. Som disse to svarene fra 5. trinn;

”Man skal lære seg, engelsk, samfunnsfag, naturfag, matte og masse sånn..”

”Ehm.. telle, regne, alfabetet, brøk engelsk, ehm.. ditt og datt”

Elevene viser til nytteperspektiver i utdanning når de får oppfølgingsspørsmål på hvorfor de anser det som det viktigste:

”det er nok viktigst å kunne litt sånn matte og grammatikk eller sånn.. Norsk og matte er kanskje det viktigste”

Ja, hvorfor tenker du det?

”Fordi at i nesten alle jobbene så må du kunne plusse og trekke fra og sånn, og det er viktig å snakke ordentlig norsk liksom.”

”Kanskje engelsk. For vi reiser jo litt mye, før var det ikke så viktig å lære engelsk for da var man jo mest i Norge. Også matte da. Og å snakke ordentlig norsk, og kunne telle og sånn.. heh... ☺”

Men én av elevene på 5.trinn skiller seg ut svarer etter en kort tenkepause på spørsmålet om hva han mener er det viktigste å lære seg på skolen:

”... ehm.. Å være en god person kanskje.”

Også én av elevene ved VGS skiller seg ut og svarer på samme spørsmål:

”Jeg tenker at det er viktig å kunne se løsninger på problemer. Gjerne åssen man skal løse det så alle parter kommer sånn tålig greit ut av det. ”

Svarene viser at danningsaspektet er viktig for alle seks, men det kommer også frem av svarene i studien at det oppfattes av flere som at fokus på danning, eller andre ting en fag

stjeler tid de kunne brukt på læring. Kunst og håndverk og klassens time er mer ”et nødvendig onde” for der lærer man ingenting. Her er to utsagn fra elever på 5. trinn. Det første er svar på om skolen kan lære dem noe annet enn fag:

”De kan lære oss hvordan vi skal oppføre oss. Fordi.. Noen ganger så har vi hatt en litt sånn.. eh.. litt dumt i friminuttene og da tar læreren opp og så sier de at.. jah.. tips til hva vi kan gjøre neste gang –hvis det skjer igjen da.”

Å ja..

Eller at vi snakker om det selv.. og om det faktisk er lurt å gjøre sånn liksom..

Ja. Hvordan opplever du det?

Vi mister jo litt av tiden til å lære, men det er jo viktig å ta det opp også sånn at det ikke fortsetter med sånn.. ”

En av de andre elevene på 5. trinn svarte slik på spørsmål om hva han ville brukt mindre tid på på skolen hvis han selv kunne velge:

”Kanskje KRLE og tegning. Jeg føler ikke at vi lærer så mye av det. Men vi lærer jo å tegne da. Men det er jo ikke akkurat mange som kan få jobb av det. ”

4.1.5 Svar på forskningsspørsmål 1:

Elevenes opplevelse av undervisning

For å få svar på hvordan elevene opplever undervisning og undervisningens verdi stilte jeg dem blant annet spørsmål knyttet til opplevelse av delaktighet, hva de opplever som meningsfullt i undervisning og om hva de mener at barn og unge bør lære seg på skolen i dag og hvorfor. Elevenes opplevelse av undervisning knyttes i den sammenheng til elevenes holdninger og verdier og til deres opplevelse av å være et subjekt i undervisning. Flertallet trekker frem at de gjerne vil ha muligheten til å være deltakende i timen og på den måten få oppklart eventuelle misforståelser, slik at de kan lære best mulig. En av elevene viser også til at det må være rom for å være enig om å være uenig.

Elevene vektlegger betydningen av å få være deltakende i timen, og av en lærer som varierer undervisning. Spesielt trekkes det frem at en lærer som bare prater er kjedelig og at variasjon og deltakelse gjør det interessant og gøy å lære. Det at de blir sett og verdien av at

læreren kan ta i bruk elevenes erfaringer i undervisning trekkes frem som positivt av både elevene ved VGS og elevene på 5. trinn. Elevene liker best når de sitter igjen med en følelse av at de kan bidra i undervisningen – på sine premisser og ut i fra hvordan de som individer lærer best.

Generelt viser svarene elevene gir at målet med skolen grunner i å få en jobb som bidrar til samfunnet, betale skatt, og på den måten være en aktiv samfunnsborger som er med på ”å oppgradere verden” – blant annet med miljø og dagens klimakrise i fokus. De aller fleste elevene trekker frem danningsaspektet i form av å være en god person, og ta hensyn til andre uten å gå på akkord med deg selv. Mine tre informanter på VGS trekker alle frem fremtiden, evnen til å skaffe seg arbeid og verdien av videre utdanning når de blir spurt om hvorfor man skal gå på skole. Alle trekker frem at de gleder seg til og har stor glede av å bli kjent med nye mennesker og av få nye venner. Bekymringen for å havne utenfor viser også til hvor stor verdi fellesskapet har for individet.

Skolefagene matte, engelsk, norsk og naturfag kommer i forgrunnen når de skal svare på hva de anser som viktig å kunne og bruke tid på i undervisningen. Danningsaspektet er viktig for dem alle seks, men det kommer også frem av svarene i studien at det oppfattes av flere at undervisning med et annet fokus enn konkrete fag, stjeler tid de kunne brukt på læring. Kunst og håndverk og klassens time er mer ”til bry”, for der *lærer* man ingenting. Dette kan knyttes til nytteperspektivet av utdanning, hvor det synlige resultatet er det som teller. På samme tid viser elevenes svar at demokrati i undervisning er viktig for dem, og til at mye av det de sitter igjen med etter undervisning som individer kan knyttes til individets dannings og verdien av fellesskapet.

4.2 Kategori 2: Lærerrollen

4.2.1 En snill og hensynsfull lærer

For disse seks elevene fremstår det som viktig å bli sett. Å bli anerkjent som individ, som den du er og med de utfordringer og tanker du måtte bære på. Det er av stor verdi for dem at læreren er en du kan snakke med, som bryr seg om deg og som er positiv til det du sier og gjør. De legger vekt på at en god lærer er en snill og hensynsfull lærer som ser deg for deg, og kan tilby tilpasset opplæring. Et interessant funn er at de trekker frem tilpasset opplæring og ”spesialundervisning på en god måte” som eksempler på hva som er en god og hensynsfull lærer. Elevene er veldig opptatt av at alle er forskjellig og ingen lærer på akkurat lik måte. Det er viktig at undervisningen er variert, tilpasset alle og at alle blir sett og anerkjent.

5.trinn trekker blant annet frem disse aspektene av hva som er en god lærer:

*”En som ser deg som deg, og ikke som en av de tusen andre elevene. Og en lærer som skryter av klassen sin og ikke bare av B-klassen ...Men en som tar hensyn.. og...
..Ja, og litt sånn som at hvis de andre er bedre i noe, så får du det du trenger.
..Og at ikke de bare behandler deg som alle andre. .. I vår klasse der er det noen elever, de lærer ikke så fort som de andre, så de tar de ut av timen og lærer de.. eeh...
litt seinere inne på et rom. ”*

”Spesialundervisning på en fin måte. Ikke sånn du er best så da skal du få bedre for jeg har mer tro på deg. Men litt mer sånn derre; ”Ja nå kan du få de oppgavene også kan du få de” også sånne ting. Men tilpassa til de elevene”

”Å lære elever. Og å snakke med dem å sånn. Å være en som elevene kan stole på”

Også en av elevene ved VGS viser til tilpasset opplæring som en opplevelse som medførte læring for henne:

”Mmm... eh..ja.. eh eller jeg har jo.. før da så sleit jeg veldig mye med matte så da ble jeg tatt med på en mattegruppe sammen med andre. altså det vakke sånn veldig ille, men liksom hvis man ligger på gjennomsnittet så kanskje du har lyst til å løfte deg litt høyere da.

Jah.

Og da hjalp det veldig å komme der med litt færre folk for da får du mer hjelp. For da setter de på en måte inn en ekstra lærer da sånn at du får mer oppmerksomhet til å spørre om det du trenger.

Jah.

Så jeg lærte veldig mye i den perioden der.

Så du synes det er et godt tiltak i skolen?

Ja jeg synes det er veldig bra. Det handler jo litt om å bli sett.

M-m. For måtte du ta, eller du og din familie, ta kontakt med skolen selv for å få dette, eller ble det lagt merke til?

Nei, eh.. det gjorde.. eh.. kontaktlæreren”

4.2.2 En engasjert lærer som kan stoffet

Elevene er, som vist over, opptatt av å bli hørt og sett, og det gjelder også når det kommer til undervisningen og undervisningsmetoder. De trekker frem verdien av det å ha en lærer som kan stoffet og som evner å gjøre det forståelig og som kan motivere til læring. Et av utsagnene fra en elev i 5. trinn viser dette når jeg spør hvordan de best kan lære for å bli god i matte:

”Da lærer vi av at læreren ser oss. Ser meg for meg.... (pause). Også er det fint med sånn systemer i matten. Og sånn at det liksom blir morsomt å følge med.”

De er veldig bevisst lærestiler og igjen dette med at alle er forskjellige og lærer på ulikt vis, og det er derfor viktig for elevene at det må være en relativt demokratisk tilnærming i måten å legge opp undervisningen. De viser til variert undervisning og det at læreren selv er motivert og på den måten klarer å motivere til læring. De ser ut til å ha bevisste refleksjoner rundt hva som gjør en god og, på andre siden, en ikke fullt så god lærer.

Her er en tanke fra en elev ved 5. trinn:

”Ja, og jeg liker samfunnsfag også. Det glemte jeg å si i stad. Men det er mest fordi at læreren lærer oss på en så god måte, så da lærer vi så mye.”

Oi, hvordan er det læreren gjør det da?

De gjør...blander.. ikke bare sånn kjedelig sånn ”det er ditten og det er datten”, men blander forskjellige oppgaver. Litt med tegning, litt med skriving og lesing og litt sånn forskjellige ting. For da blir det mye lettere å lære.”

Det er viktig for dem at læreren får frem innholdet på en måte som er forståelig for elevene og at læreren passer på at alle faktisk har forstått det. Her fra to elever på 5. trinn:

”Så hvordan er man en flink lærer da? Sånn i undervisningen?

-mm... man må ikke være så streng, men man må være litt streng så man får de i gang med å jobbe. Og såå... må man liksom, hjelpe de sånn at de forstår det. Og passe på at det er alle som forstår det, og ikke at det er noen som forstår det også går den bare videre uten at alle forstår det. Jeg synes det er viktig at alle skal forstå hva det er.”

”At de hjelper folk som kanskje ikke har det så bra. Eller ser.. hvis de ser noen som blir erta eller dytta på kanskje at de må, de må hjelpe.

Også.. kanskje.. De må jo undervise bra sånn at vi skjønner det.

Ja. Hvordan gjør man det på en god måte?

Eh, ikke bruke sånne vanskelige ord, hvis de bruker det så må de forklare.. sånn at vi skjønner no liksom.”

Også elevene ved VGS viser til det samme:

”Mmmm. Da er du flink til å lære bort. Du forklarer så du forstår det.

Og du er kanskje en lærer som en vet at en kan snakke med hvis du trenger det. Og en er ikke redd for å spørre om ting.”

På spørsmål om hva læreren gjør som kan være motiverende og gøy i timene trekker en av elevene i 5. trinn frem både verdien av variasjon og det at læreren selv er motivert for å lære bort og interessert i faget:

”De.. de gjør det på en måte litt gøy. De.. for eksempel den læreren jeg har i gym, han pleier å sette på musikk og sånn.. når vi skal liksom ha sånn stikkball eller..

Å ja

*Ja eller leker.. og i musikk så har vi jo sånn nesten den **beste** læreren sånn i musikk.. og det synes jeg er ganske gøy.*

Å ja, hva er det som gjør at den læreren er den beste da?

Eh.. hun er god i musikk og av og til så spiller hun og sånne ting for oss. På gitar eller trommer.. Hun har jo vært sånn rockestjerne og hatt et rockeband..”

Alle elevene ved VGS viser til at en lærers jobb er å få elevene til å **ville** lære. De har også tanker om **hva** som er motiverende:

”Å få elevene til å ville lære da, og å motivere de. Og så å lære bort på en måte som at alle kan få utbytte av det da.

Hva er det som gjør at en lærer er motiverende?

Hvis de er interessert i faget, og...engasjerte da, og har interessen.”

”Jeg tenker at en lærers jobb er å, eh, selvfølgelig lære bort det den skal lære bort, men også eh, passe på at elevene trives i det faget, og passe på at alle har det bra og ta vare på elevene. Og jeg tenker også at en lærers jobb er å gjøre at undervisningen virker gøy og få elevene interessert i det faget da.”

”Når en lærer viser at den læreren selv er interessert i det faget. Da smitter det over på elever veldig ofte. Så selv om det kanskje ikke er det gøyeste faget du vet, så når læreren sier liksom; ”Åh dette her synes jeg er så spennende” og både forklarer og viser litt entusiasme da, da smitter det over og det blir sånn; ”oi ja dette her er jo spennende!” ”

4.2.3 Å bruke elevenes erfaringer i timen

Elevene opptatt av medvirkning i undervisningen. Dette gjelder også når det kommer til egne erfaringer. Elevene trekker frem som positivt at læreren tar tak i deres erfaringer og historier og knytter dem til undervisningen. Fra det nære til det fjerne..

Både en av 5.klassingene og en elev på VGS trekker spesifikt frem dette i forbindelse med spørsmålet om læreren virker opptatt av deres meninger i timene.

5.trinn:

”Ja. Opptatt av alles mening egentlig”

Stiller de spørsmål til dere i timen?

”Ja.. om f.eks. hvis ikke vi følger med så kan det hende at de spør om vi hørte hva de sa, eller sånn.. ...Og det synes jeg er bra for da får alle det med seg.

Også kan de si liksom.. Hvis du har gjort noe så kan de forklare noe om det. ”

Og eleven på VGS viser til det samme:

”Opplevde du at læreren var opptatt av deg, og dine meninger?

Ja..

På hvilken måte da?

Vi fikk liksom alltid sånn.., hvis du sa ting som.., eller sånn egne meninger, og ting som angår deg da, så spiller det alltid inn positivt, fordi de tar liksom eksempler fra undervisninga til noe som skjer med deg da..”

Da jeg spurte elevene om hvordan de lærer best viser 5 av 6 til lærer og undervisning og repetisjon av fagene –også gjerne ukeprøver. Kun en av elevene ved VGS viste til større prøver, pugging og repetisjon hvor hun forklarte at hun jobbet mye sammen med foreldrene sine i forkant av prøver. Alle elevene trekker likevel frem verdien variert undervisning:

5.trinn viser til medvirkning, demokrati og variasjon av undervisning i sine svar på hvordan de lærer best:

”kombinerte timer.

Kombinerte timer...?

Litt lesing, litt skriving, litt forskjellige ting egentlig. Også kan de også spørre elevene om hva de har lyst til, og ikke bare.... (pause)

Opplever du at læreren deres gjør det?

Ja. Ja i hvert fall... læreren vår er veldig flink til å spørre oss hvordan vi føler at vi lærer best. ...og ta tok vi sånn.. hvis flertallet sa lesing, og noen sa film. Da tok læreren vår det sånn gradvis at vi fikk det flertallet likte først også sånn nedover. Så alle skulle får lært på sin måte.”

”mmmmmm..., Vi hadde det i fjerde. Sånne stasjoner..., det synes jeg var gøy. Sånn at vi bytta på hva man kan kunne gjøre. Sånn at man ikke trengte å gjøre det samme hele timen.. liksom..”

4.2.4 Tillit, profesjon og ansvar

Jeg opplevde at elevene i begge aldersgrupper hadde stor respekt for læreryrket og for lærerens ansvar. De trekker frem at det er lærerens ansvar å lære dem det som er viktig i samfunnet i dag, og å lære dem konsekvensene av handlingene deres. Ansvar for miljøet og naturen –for det de skal arve. Det gjelder også ansvaret for hverandre og betydningen av vennskap. Her er svarene fra 5. trinn når de blir spurt om de synes det å være lærer er en god jobb:

”Ja, veldig!

ja, hvorfor det?

Mmm, da får man liksom lært barna hvordan de skal arve. De skal jo liksom arve verden.”

”Hvis ikke vi hadde hatt lærer så hadde jo vel kanskje alle vært dumme liksom.. Så hadde vi ikke akkurat overlevd så lenge liksom.. så det er vel en veldig viktig jobb..”

”Jeg skal ikke jobbe som lærer, men det er fint at vi har lærere. Jeg synes lærer er en veldig viktig samfunnsoppgave”

Og svarene fra VGS på direkte spørsmål om de har respekt for læreryrket svare de det samme:

”Jeg tror det å være på lærer både på VGS og barne- og ungdomsskole er veldig krevende, men det virker også veldig gøy, som yrke. Det er jo.. hva sier man, det er jo fremtidens håp man lærer. Det er veldig mye ansvar. Så ja. Absolutt respekt for læreryrket. Og spesielt de lærerne som virker som de trives i det.

Merker du hvis man ikke trives i det?

Ja. Man merker det. Man merker det på læringa, og læringsmiljøet. Og på læreren generelt da.”

”De (lærerne) har jo et stort ansvar på seg.. de skal jo lære fremtiden holdt jeg på å si...”

”Ja. Det har jeg.

Hvorfor det?

Fordi atte de har veldig mange oppgav.. eller.., veldig mange situasjoner og oppgaver de må ta tak i. Eh, når det gjelder undervisning, men også det sosiale og trivsel på skolen. Og de vet.. de ser og vet så veldig mye mer enn det vi elever tror de gjør.”

4.2.5 Svar på forskningsspørsmål 2

Elevenes opplevelse av lærerrollen

For å få en forståelse av hvordan elevene opplever lærerrollen og hvilke kvaliteter de knytter til læreren spurte jeg dem om hvilke fag de liker best og hvorfor. Jeg spurte dem blant annet om hvordan læreren gjør faget gøy og også et mer konkret spørsmål om hva de synes om læreryrket, og om de har respekt for læreren og læreryrket. Et interessant funn var at de trekker frem tilpasset opplæring og ”spesialundervisning på en god måte” som eksempler på hva som er en god og hensynsfull lærer. Elevene er veldig opptatt av at alle er forskjellig og at

ingen lærer på akkurat lik måte og av at undervisning og undervisningsmetoder er tilpasset individene. De trekker frem verdien av det å ha en lærer som kan stoffet og som evner å gjøre det forståelig, *for alle*, og som kan motivere til læring. Det anses derfor som viktig for elevene at det må være en demokratisk tilnærming i måten å legge opp undervisningen. De viser til variert undervisning og til det at læreren selv er motivert og på den måten klarer å motivere elevene til læring. Alle elevene ved VGS viser til at en lærers jobb er å få elevene til å ville lære.

Det elevene knytter til gøy fag er en lærer som motiverer til læring og som evner å gjøre faget spennende. Det alle seks legger mest vekt på gjennom intervjuet er at en god lærer anerkjenner elevene som individ, og ser dem som den de er. Det er av stor verdi for dem at læreren er en du kan snakke med og som bryr seg om deg og er positiv til det du sier og gjør. De legger vekt på at en god lærer er en snill og hensynsfull lærer som kan tilby tilpasset opplæring til de som trenger det.

Elevene trekker frem som positivt at læreren tar tak i deres erfaringer og historier og knytter dem til undervisningen, selv om det ikke oppleves så ofte.

Jeg opplevde at elevene i begge aldersgrupper hadde stor respekt for læreryrket og for lærerens ansvar som veileder for den neste generasjon og de utfordringer som følger for fremtiden.

4.3 Kategori 3: Vurdering

4.3.1 Kompetansemål

Elevene er bevisst på at det er mål som styrer hva de må gå igjennom i undervisningen. Alle informantene fra VGS viser til en blanding av forståelse for dette, og frustrasjon på samme tid. Bakgrunnen for deres forståelse synes å være fundert i hensynet til fellesskapet og individenes ulikheter både av interesser og forutsetninger slik at de derfor må gå igjennom ulike temaer for at alle skal kunne finne sin sti. De viser i den sammenheng til allmennkunnskap og generell kunnskap på spørsmål om hvorfor barn og unge skal gå på skolen.

*”For å få sånn generell kunnskap til å klare seg videre livet når man blir voksen da. Spesielt på barneskolen tenker jeg. (...) Det er ganske mange som lurer på..., spesielt på videregående; ”Hvorfor skal vi lære **dette**. Dette kommer jeg aldri til å trenge”*

*Men det er fordi at man vet ikke hva alle i denne klassen kommer til å bli. Også er det.. Skal man videre på universitetet så må man kunne så og så mye for å komme inn på et studie, så for at alle skal kunne få lik linje da, for å komme inn,.. for man ikke si som 7.klassing da; ”**det** skal jeg bli”, det er litt vanskelig, for man ombestemmer seg veldig mange ganger siden 7.klasse”*

Frustrasjonen bunner i at elevene vil gå mer i dybden på lærestoff de finner interessant, men at læreren må stoppe dem på grunn av tid, fordi de ikke rekker gjennom målene dersom de går i dybden. I denne forbindelse kommer det frem at det er ulikheter mellom VGS og 5.t rinn. Det kan selvfølgelig være at det handler om evne til refleksjon, men det kan også vise til at Kunnskapsløftets resultatstyring i form av kompetansemål har blitt en naturlig del av hvordan elevene i 5. trinn oppfatter skole og undervisning.

På spørsmål om det er noen andre enn læreren som bestemmer hva som skal skje i undervisning sier en elev fra 5. trinn:

”Det er vel kommunen.. som har sånne mål som at når de går ut av 5. Så skal de ha LÆRT det.. Ja, sånne mål..

Merker du noe til det i timen?

I engelsk så må vi kanskje bli litt flinkere på lesing og uttalelse av ord... og jah.. ”

Samtidig som de er bevisst at det er noen med mer innflytelse enn læreren og på samme spørsmål som over svarer en annen elev i 5. trinn:

”Det... det er det jo.. Er det ikke noen høyrere opp enn læreren eller skolen vår..(retorisk) Men læreren kan jo bestemme litt. Men de bestemmer ikke alt.

Nei.. Hva er det de andre bestemmer da?

Ehm..lekser det tror jeg læreren kan bestemme ganske mye om. Men atte noen lekser, som at vi må lære verb og substantiv og sånn.. læreren kan ikke bare droppe det og heller lære oss noe gøy.”

Elevene på VGS er også klar over kompetansemålene, men det kan tyde på at graden av styring gjennom kompetansemål gikk senere opp for dem enn for 5.trinn og at

kompetansemålene derfor også kan være en større kilde til frustrasjon for elevene på VGS enn for elevene på 5.trinn. VGS svarer på samme spørsmål som ovenfor:

”Ja. Det tror jeg. Jeg tenkte ikke det før da. Før tenkte jeg ”å ja det er læreren som bestemmer, men nå har jeg jo fått vite det er liksom sånne kompetansemål som de fra.. jeg husker ikke hva det heter.. Direktorat.. Utdanningsdirektoratet! Og daaa gikk det litt opp for meg da at; ”Å ja, det er ikke læreren som bestemmer. Læreren bare tilpasser det.”

Ja. M-m

Men jeg tror også at læreren liksom kan ta liksom ta vekt på det den har lyst til å undervise da.”

En annen VGS elev sier:

”Hm.. Det er jo bare de derre kompetansemåla de må gå etter. Så de bestemmer jo ikke på en måte.. de kan jo ikke velge fritt innenfor sitt fag. De har jo noe de må gå etter, så av og til kan det bli litt sånn at hvis det er noe veldig spennende vi holder på med så må vi gå videre.. Og det er ofte sånn at hvis det er noe vi ikke kan helt enda, også må vi bare gå videre, for å rekke gjennom planen, og nå målene da.

Nå målene ja..

Ja

Hvordan opplever du det?

Jeg synes det er litt dumt. I hvert fall i noen fag så er det på en måte litt for mye pensum syns jeg. Fordi atte man skal på en måte hele tida rekke å gjennom, også lærer man ikke noe ordentlig godt da.

Akkurat

Det blir mye stress liksom..

Har du noen gang sagt ifra til en lærer om det?

Vi har litt i matten, vertfall. Men ikke så mye ellers egentlig.. for det er jo.. eller...man må jo bare liksom..”

Et tredje svar fra VGS viser også til at kompetansemål ikke er helt under huden på elevene slik som de tilsynelatende er hos 5. trinn. Denne eleven hadde ikke noe bevisst forhold til

kompetansemål eller at det er noen andre enn læreren som bestemmer hva som skal skje i undervisning, men opplever likevel at man ikke har tid til å gå i dybden av emner:

”Ja, men jeg synes vel kanskje at vi har veldig mange tema vi skal gjennom. Mange kapitler.. Det er veldig mange kapitler vi skal igjennom så vi rekker aldri å gå i dybden på det. Vi lærer det grunnleggende og det er liksom det du husker. Det kan du, men du kan ikke mer av det på en måte.

Nei. Så skulle du ønske at dere hadde mulighet til å gå litt mer i dybden?

-Jah!”

På et annet spørsmål knyttet til om elevene opplever at de har lært det de har trengt til nå svarer denne eleven ved VGS;

”Ja..., men ikke alt. Jeg føler at det er sånn, ofte er det det sånn at vi skal bare lære det som står i boka, men når det kommer til det virkelige livet så føler jeg av og til...; Dette.. åssen skal man gjøre det her..? Det her har jeg ikke lært!”

4.3.2 Nasjonale prøvers plass i undervisning

Under intervjuene kommer det klart frem at for disse aktuelle elevene er det også stor forskjell i opplevelsen av nasjonale prøvers betydning. En elev fra VGS trekker frem at det opplevdes *”Stressende, og litt ubehagelig egentlig”*. Det var på grunn av en konkurransekultur innad i hennes klasse hvor hun, som en av de smarte elevene, ble ufrivillig deltaker i konkurransen om å gjøre det best på nasjonale prøver. To av elevene på VGS viser til at prøvene bare var noe som kom. Det ble oppfattet som en test hvor de skulle sammenlignes, men det var et poeng at de ikke skulle øve til prøvene, hverken i timen eller i form av lekser.

5.trinns opplevelse av nasjonale prøver derimot viser et helt klart økende fokus på resultater, og undervisningen og lekser synes mer påvirket av nasjonale prøver. På mitt spørsmål om de har måtte øve til nasjonale prøver, enten i lekser eller gjennom undervisning, svarer elevene på 5. trinn slik:

”Ja, det var jo helt sykt! Halve.. jeg tror det var halve fjerde klasse da fikk vi bare nasjonale prøver i lekse nesten. Det var bare sånn prøve på prøve på prøve. Også var

der MASSE sånne middelsprøver -det glemte jeg å fortelle om i stad, men det vaaar så mye prøver. Det er sånne nasjonale prøver –sånne gamle nasjonale prøver. Det var nesten bare det vi jobba med.”

”Vi måtte vel det.. vi hadde litt sånn gjennomgåing i fagene sånn at vi kunne forberede oss liksom..

Jah, Gikk dere gjennom gamle nasjonale prøver da?

Ja! vi hadde veldig mye det. Spesielt i engelsk. Og brukte det som sånne... øvingsoppgaver i matte og engelsk... Ikke norsk tror jeg.. ”

En av elevene ved 5. trinn beskriver et ubehag knyttet til nasjonale prøver slik:

”Eh, jeg gruer meg til nasjonale prøver i engelsk.

Har dere ikke hatt det enda?

Jo. Men jeg grua meg veldig mye før, men så øvde vi veldig masse hjemme. Det hjalp.

Så bra. Men hvorfor grua du deg til det?

Jeg kunne ikke så godt engelsk. Og de ville vært så flaut å gjøre det dårlig.”

Mens to av elevene på VGS viser til en roligere tilnærming til nasjonale prøver på spørsmål om de måtte øve til dem i forkant:

*”Ehm.. Jeg tror ikke det. Jeg tror bare det var sånn at vi skulle ha det, og at vi ikke **skulle** øve så mye på det. ”*

”Mmm.. Nei, det tror jeg ikke... Det var litt av poenget..”

4.3.3 Verdien av nasjonale prøver = tilpasset opplæring

Elevene gir uttrykk for at nasjonale prøver er til for at læreren skal finne ut hvordan elevene ligger an, og på den måten kunne tilby elevene best mulig hjelp og tilpasset opplæring. Slik svarer elevene på 5. trinn på spørsmålet om hva verdien av å ha nasjonale prøver er:

”Fordi at læreren kan se hva de kan gjøre bedre kanskje.”

”Sånn at lærerne kan se kanskje hvor langt vi har kommet sånn at de kan.. hvis det er noen som trenger litt hjelp, så kan de hjelpe litt ekstra i timene.

”Det er vel.., i hvert fall så er det vel for å se hvilket nivå.. Eller det er litt lettere for læreren da, og se hvilket nivå du ligger på sånn at du kan lære best.”

”Vi blir jo litt sammenlignet med andre også. Sånn at læreren ser at om de andre er mye bedre så jobber han kanskje litt mere med deg også hvis du er bedre så får du kanskje litt vanskeligere oppgaver og litt sånt. ”

Elevene er samtidig opptatt av at de blir sammenlignet med elever i hele Norge og at det er resultatene fra nasjonale prøver som viser nivået de skal/bør ligge på faglig. Det kommer tydelig frem at de også er bevisst at det er regjering, Utdanningsdirektorat, kommune, altså andre høyere instanser enn deres lærer, klasse og skole, som vurderer resultatene.

På spørsmål om hvorfor de har nasjonale prøver, og hvem som bestemmer at de skal ha dem, svarer 5. trinn :

”For å sjekke hvor mye vi kan. Og se hva vi må øve på og sånn.”

Hvem er det som bestemmer at dere skal ha nasjonale prøver da?

”Ehm.. det er vel de i regjeringen eller noe sånt..?”

”Det er vel for å teste om vi kan alle fagene.

Ja. For hvem da? Hvem er det dere skal vise at dere kan det til?

Det er vel litt sånn... De samler jo opp, sammenlagt. Mellom alle landene, neheei, alle i Norge. Så får vi vite om de er gode eller hvor vi ligger i forhold til landet og sånn. ”

Jeg spurte elevene på VGS om hva som er verdien av nasjonale prøver og også her kommer det frem at verdien er at man får vite hvilket nivå man ligger på, og hvordan din skole tar seg ut i forhold til landsgjennomsnittet:

”Det er jo for å.. verdien...? Kanskje for å vite hvor godt norske skoleelever ligger an i forhold til kommune og fylke og landsgjennomsnitt da. Og se hvor snittet er litt lavt og trengs å jobbe litt med og hvor snittet er høyt da.”

”Det er vel kanskje for å se litt jevnt over landet da, hvor nivået ligger, og hvor..eh..om det er noen steder som vi må få opp nivået.

Men hvorfor skal man få opp nivået?

Fordi det er jo viktig å ligge på det nivået man skal på da i den alderen så ikke man skal.. Eller så det skal bli lettere å komme seg oppover da. Sosialt holdt jeg på å si.. Jah i neste skritt.. Sånn at du henger med da.. i det du skal..”

”Jeg tenker at de skal se hvordan alle norske barn og ungdommer faktisk lærer. Om man lærer noe eller om man har noe nytte av det. Man ser jo gjerne på snittet i Norge hvordan det utvikler seg.”

VGS fikk spørsmål om hvorfor nasjonale prøver har blitt innført:

”Ehm.. tror det er for å se hvordan norske barn ligger an i forhold til det de skal lære og kunne fra før av. Og bare liksom for å se; ”Hvor sliter de? Hvor er de bra?” Også kan læreren igjen få vite det. Og se; ”Her var det litt dårlig. Her må jeg prøve å terpe litt mer.”

”Um.. vet ikke, kanskje det samme som i stad, atte for å se litt nivået..

Hvem er det som skal se nivået?

Ehm.. Hehe😊 Det..😊 De som lager de herre, Utdanningsdirektoratet..? Vet ikke..”

”Mmm.. jeg vet ikke, kanskje for atte du skal se hvordan du ligger an sammenlignet med andre norske ungdommer og barn. Hvordan..eh.. kanskje skolen din tar seg ut på det? Det har jo litt å si det også.”

4.3.4 ”Man kan egentlig ikke vite hvem sin feil det er”

På spørsmål om hvorfor de har nasjonale prøver gir, som vist over, alle elevene i studien uttrykk for at det er for at læreren skal se hvordan de ligger an og på den måten kunne legge opp undervisningen slik at alle kan lære bedre. Samtidig er de alle veldig bevisst på at mange faktorer spiller inn på resultatene av nasjonale prøver og at én test likevel ikke vil kunne gi alle svar.

De trekker frem at elevene kan ha hatt en dårlig dag da de gjennomførte nasjonale prøver, de ble stresset av tiden og flere trekker frem hvor lett de får hjerneteppe i slike

situasjoner. De fleste viser til at det kan være både lærer og elev som er skyld i dårlige resultater. Et interessant funn er at elevene selv trekker frem at man faktisk må observere hva som skjer i undervisning for å finne svaret på hvorfor testene ikke ga et godt resultat. På spørsmålet om hvem som kan klandres dersom resultatene ikke er gode nok svarer 5. trinn:

”Det er vel.. er vel.. Det spørs.. Hvis læreren har lært oss på en dårlig måte så er det læreren sin feil, men hvis vi har latt være å følge med og bare på en måte ignorert læreren så er det vår egens feil. Så det spørs jo på hva slags måte vi har blitt lært på. Hvis læreren prøver så godt de kan så er det jo vår feil at vi får feil.”

”Det er jo litt lærerens, men det er jo ofte også eleven. For det er jo de som gjør det. Men de trenger jo også hjelp av lærerne til å lære det. Også kan det jo være sykdom også. Sååå.., det er litt alles egentlig.”

*”Ehm, det kan være at vi.. Eh, vi har på en måte vært litt.. at vi ikke har fulgt med. Ellers er det fordi at læreren ikke er god. Eller sann.. med å forklare. Så det kommer på en måte litt an på da.. det kan være at hvis det er en elev som fikk dårlig, så kan det være at det var læreren **og** eleven sin skyld. Sann at eleven kanskje ikke følger med, eller at læreren ikke har liksom vist det.. sann.. ordentlig. ”*

Elevene på VGS viser samme refleksjoner og trekker frem læringsmiljø, elevenes evne til å lære og lærerens evne til å se elevene. En av dem viser også til at selve utarbeidelsen av nasjonale prøver kan være mangelfull:

”Det er vel egentlig.. litt begge.. både elever og lærer kanskje. Fordi atte læreren kan jo ikke tvinge deg til å lære det, menne de bør jo i hvert fall engasjere seg og prøve nok til at i hvert fall alle får lært noe da. ... Menne det er jo ikke alle som har like lett for å lære heller da, så.. det kommer jo litt an på eleven også da.. ”

”Det kan være at læreren ikke har sett miljøet i skolen for å lære, også tenker de; ”Jaja, dette kan de sikkert nå.” Det kan også være de som har laget prøvene da. Kanskje at de har laget den for vanskelig. Eller for generell.”

En annen elev ved VGS viser en litt annen holdning til prøver og sier at dersom du ikke klarer å vise det på prøven, så kan du det heller ikke. Vedkomne trekker også frem ansvaret for egen læring i sitt svar og trekker frem mangler ved elevens egen læringsstrategi som en mulig grunn til dårlig prøveresultat:

”Ja det må jo for så vidt.. Det må jo ikke være læreren sin skyld, men det er på en måte.. Det kan jo hende at det er læringsstrategi eller.. Men det kan jo faktisk hende at læreren faktisk ikke kan det.. Men jah..

Men hvordan finner man ut av det? Med nasjonale prøver.. ved scoren.. Om læreren ikke kan det?

Ehm.., man finner jo på en måte ikke ut om det er læreren sin feil, men man kan jo kanskje finne ut om det elevene skal lære.. –om de har forstått det. ...om de klarer å vise det. Det er jo det som egentlig teller.. Hvis du ikke klarer å vise det du har lært så kan du det på en måte ikke.”

På spørsmål om man kan finne ut gjennom nasjonale prøver hvem sin feil det var at resultatet ble dårlig, svarer elevene på 5. trinn:

*”Altså man kan jo se om eleven følger med **i timen** da, og i det hele tatt har **lyst** til å lære noe.”*

”ehhhh, at man ser at læreren har jobba med å få vise oss noe eller har tenkt gjennom noe og sånne ting.. ”

En av elevene viser til egen opplevelse av tidspress som en av grunnene til at man kanskje kan gjøre det dårlig på nasjonale prøver.

”Det er ganske irriterende når man har tid på seg og sånn... for.. liksom.. når jeg har tid så får jeg fortere hjerneteppe. Sånn som på nasjonale prøver. Og det er egentlig på alt. Hvis jeg har dårlig tid så blir jeg helt skjelven og klarer som regel ingenting”

4.3.5 Læringsutbytte og egenvurdering

Elevene viser til at de vil lære. Lære mer og bli enda bedre. En av elevene viser til da hun begynte på skolen og forklarer hvorfor hun likte, og fremdeles liker skolen veldig godt:

”Så da lærte jeg veldig mye nytt da og følte liksom ”oi, nå lærte jeg noe nytt”. Jeg kunne ikke noe om det fra før av ikke sant.. så.. ”

De er opptatt av ansvar for egen læring og det å vurdere seg selv gjennom de resultatene de får. Gjennom svarene de gir, får jeg inntrykk av at de setter pris på ukeprøver da det gir dem en slags bekreftelse på at de er i rute, samtidig som at de ikke føler noe press fordi det er det de har gått igjennom den i løpet av den uken, og de får umiddelbar tilbakemelding og riktig svar hvis de har feil. Også småprøver som de kaller det, oppleves bra for egen læring.

”Noen ganger har læreren spurt om vi har lyst til å teste oss selv litt, bare sånn for gøy prøver da.

Åja. Hva slags prøver er det?

Det liksom bare sånn.. Det ikke no ordentlig prøve. Men det er bare en sånn vanlig prøve bare sånn for å teste oss selv litt. Det er egentlig bare for vår del egentlig. For å se om vi har fulgt med og sånne ting. Det er egentlig ikke noe som læreren bryr seg så veldig om. Egentlig mest for oss selv.

Er det nyttig?

-Ja da får jeg jo testa hva jeg har lært og sånn, og hva jeg skal lære om.”

Når det kommer til læringsutbytte av prøver svarer elevene i 5.trinn:

”mmmm.. på en måte så lærer man ting, men på en annen måte så gjør man ikke det. Man bare vet hva man .. man sjekker liksom hva man har lært på en måte.

Ja. Synes du det er nyttig?

-Ja. Jeg liker liksom å få sånn oppsummering. Av hvor god jeg er f.eks..”

*”Mmmm.. jeg .. finner jo ut.. Eller.. Jeg kan jo ikke se om det er rett.. Men liksom kan jeg se..., Etter det resultatet så kan jeg jo se om alt det jeg har trodd er riktig eller feil så lærer jeg om det var riktig eller feil. Sånn at jeg ikke **tror** det lenger..*

Sånn at du blir mer sikker på om du kan det eller ikke?

-Sikker på at det er riktig liksom.”

Alle elevene oppgir et ønske om å få vite hva de har gjort galt og riktig. De er stolt over å ha gjort det bra hvis søylene på nasjonale prøver sier det, men de uttrykker en usikkerhet i forhold til uvissheten om hva de kan og ikke kan. De ønsker å lære! Og ønsker å utvikle seg!

Som vist tidligere er elevene veldig reflekterte i forhold til skolens verdi for fremtiden deres. Jeg opplever dem alle seks som plikttoppfyllende, og som elever som gjerne vil vise **at** de kan og vite **hva** de kan. De uttrykker at de er redde for å ta med seg det som er feil videre, siden de ikke får visshet i det i tilbakemeldinger fra nasjonale prøver. Det at denne prøven oppleves som fasiten på om du kan det du skal kunne eller ikke, viser svarene deres til at det kan være vanskelig for dem å gå videre i læreprosessen når de ikke får vite hva de har gjort riktig og hva de har gjort galt.

Jeg spør 5. trinn hvordan de tror det hadde vært uten prøver:

”Da tror jeg at.. Man ikke på en måte, ville vært så.. på en måte eeeh, sikre på det man gjorde. På grunn av at da er det ikke sikkert man vet helt hva man egentlig driver med liksom.”

”Da ville vel ikke... lærerne funnet ut om det er noe klassen sliter med. Eller noe sånt også.. Så når vi er ferdige på skolen så tror de kanskje at vi er klare, men så er det kanskje noen som ikke har lært seg noe ordentlig, og det blir jo litt dumt for den eleven da.”

”Ehm.. Det ville vært.. Ehm da ville vi jo hoppa litt sånn over noen ting, for da hadde de jo ikke sett hva vi trengte å øve på og sånn.. Så jeg tror vi kanskje hadde vært litt lenger ute og ikke hadde lært så mye.. Så prøver og sånn det synes jeg er ganske viktig fordi da lærer man ting. Også synes jeg at man skal, hvis man har feil på prøver og sånn, at man skal gå igjennom det, og se liksom sånn..

På nasjonale prøver så er det liksom sånn at hvis man får feil så ser man ikke fasiten eller noe sånn, man får ikke øvd på det, eller lært noe av det. Man lurer bare på hva som var feil. ”

At det fremstår som viktig for elevene å få vite hva som er riktig og hva som er galt viser seg igjen, spesielt i forbindelse med nasjonale prøver. En av elevene i 5.trinn svarer slik på spørsmål om de får vite hva som er riktig og feil på nasjonale prøver:

*”Neei, (litt molefunken) De viser sånn søyler.. hvor flink jeg er i det.. (stolt) og.... Jah..
Skulle du ønske at du fikk svar på hva du hadde gjort feil og hva du hadde gjort riktig?
Jah, (litt nedsunket) for da kunne jeg liksom få vite om det var.. Kanskje jeg trodde at... ehm.. Hvis det var noe som var riktig, men så trodde jeg at det var feil fordi at jeg ikke fikk sånn.. helt på topp liksom, ..Så er det jo litt greit å vite hva som var feil.., sånn at du kan øve på det liksom..”*

Dette trekker en av elevene fra VGS også frem i forbindelse med nasjonale prøver.

”Nei, vi fikk vel poengsum da, men vi fikk an liksom ikke tilbake og så hva vi hadde feil på tror jeg. Tror bare det var sånn diagram over de forskjellige tinga”

VGS elevene svarer slik på spørsmål om læringsutbytte av nasjonale prøver og prøver generelt:

”Egentlig, så lærte jeg ikke så mye av det. Jeg lærte.. Ehh☺ Jeg lærte å pugge!”

”Jeg lærer mest av lærer og undervisning. Fordi at til prøver så tenker jeg liksom da pugger jeg det også kan jeg det skikkelig godt der og da, men altså man lærer jo av det også.., men når man har undervisning så lærer man jo over litt lenger tid. Så.. Man lærer mye mer grundig på en måte.. Pugging er litt mer der og da..”

4.3.6 Svar på forskningsspørsmål 3:

Elevenes opplevelse av kompetansemål og vurdering

For å få svar på elevenes opplevelse av kompetansemål og vurdering ble de stilt ulike spørsmål rundt undervisning og nasjonale prøver, både knyttet til elevenes opplevelse og til deres forståelse. De ble blant annet spurt om hvem og hva som styrer undervisningen. Elevene er bevisst på at det er mål som styrer hva de må gå igjennom i undervisningen. Alle informantene fra VGS viser til en blanding av forståelse og frustrasjon for dette. Forståelsen

er knyttet til felleskapets gode, som de tidligere viste at var viktig for dem, og de ser at det er nødvendig for felleskapet og individenes ulikhet at undervisningen fokuserer på allmennkunnskap og generell kunnskap. Frustrasjonen bunner i at elevene vil gå mer i dybden på lærestoff de finner interessant, men blir stoppet av tiden. De rekker ikke gjennom målene dersom de går i dybden på temaene.

Spesielt elevene på 5. trinn er bevisste på at noen har mer innflytelse enn læreren på undervisning og prøver. De trekker frem kommune, regjering og kompetansemål når det snakkes om hvem som har ansvar for undervisningens innhold. Elevene på VGS er også klar over kompetansemålene, men for dem er det knyttet en større frustrasjon til kompetansemålene enn hos 5. trinn, hvor kompetansemålene fremstår som en naturlig del av undervisningen.

Det er også stor forskjell mellom trinnene i forhold til opplevelsen av nasjonale prøvers betydning. Elevene på 5. trinns opplevelse av nasjonale prøver viser et helt klart økende fokus på resultater, og hvor undervisning og lekser synes mer påvirket av nasjonale prøver. For elevene ved VGS ble derimot nasjonale prøver oppfattet som en test hvor de skulle sammenlignes, men at det var et poeng at de ikke skulle øve til prøvene i timen eller i form av lekser.

På begge trinn knyttes verdien av nasjonale prøver til 1: at læreren kan se hvem som har behov for tilpasset opplæring, 2: at man får vite hvilket nivå man ligger på, 3: at man ser hvordan din skole tar seg ut i forhold til landsgjennomsnittet, 4: At læreren ser hva han/hun må gjøre annerledes.

Elevene på begge trinn ser ut til å ha et reflektert forhold til hvem som kan klandres for et eventuelt dårlig resultat. Elevene kan ha hatt en dårlig dag, blitt stresset av tiden eller fått hjerneteppe. De fleste viser til at det kan være både lærer og elev som er skyld i dårlige resultater. Et interessant funn er at elevene selv trekker frem at man faktisk må observere hva som skjer i undervisning for å finne svaret på hvorfor testene eventuelt ikke gir et godt resultat.

Elevene på begge trinn trekker frem læringsmiljø, elevenes evne og vilje til å lære, og lærerens evne til å se elevene. En elev på VGS viser også til at utarbeidelsen av nasjonale prøver kan være mangelfull.

Elevene på begge trinn er opptatt av å ta ansvar for egen læring og det å vurdere seg selv gjennom de resultatene de får. Jeg får inntrykk av at de setter pris på ukeprøver da det gir dem en bekreftelse på om de er i rute. Samtidig føler de ikke noe press fordi det er det de har

gått igjennom i løpet av den uken de skal vise at de kan. De får også vite riktig svar hvis de har fått galt. Småprøver som de kaller det, oppleves bra for egen læring.

Alle elevene oppgir et ønske om å få vite hva de har gjort galt og riktig. Elevene er svært reflekterte i forhold til skolens verdi for fremtiden deres. De uttrykker en frykt for å ta med seg det som er feil videre siden de ikke får tilstrekkelig tilbakemeldinger fra nasjonale prøver. Elevene på 5. trinn opplever at nasjonale prøver er stort og at de der måles og sammenlignes med resten av landets elever. Det at denne prøven oppleves som fasiten på om du kan det du skal kunne eller ikke, gjør det tydeligvis vanskelig for dem å gå videre i læreprosessen når de ikke får vite hva de har gjort riktig og hva som er galt.

5 DRØFTING OG DISKUSJON

Kategoriene som kom frem av analysen vil i likhet med didaktikken i undervisning ha glidende overganger på aksene i den didaktiske trekant. I analysen har jeg sortert kategoriene etter forskningsspørsmålene undervisning, lærerrollen og kompetansemål og vurdering, og jeg bruker de samme overskriftene i drøftingen. Didaktikken er avhengig av en helhetstenkning for å gi mening. I diskusjonen av resultatene ser jeg derfor resultatene av analysen som en helhet. Slik vil jeg kunne få et fyldigere bilde av elevenes opplevelse av kunnskapsformidling og vurdering, og om/eventuelt hvordan, dette påvirker deres syn på lærerrollen. Elevenes opplevelse av lærerrollen er i et didaktisk perspektiv avhengig av hvordan elevene opplever sin egen rolle i undervisningen. Videre vil elevenes opplevelse av undervisning være avhengig av hvordan de selv oppfatter innholdet og lærerens formidling. Vurdering er i dag en integrert del av hele læringsforløpet, og et økende fokus på resultater knyttes til en utfordring for didaktikken i dag. Jeg har derfor valgt og også se nærmere på elevenes opplevelse av vurdering.

5.1 Elevenes opplevelse av undervisning

5.1.1 Undervisningens underliggende verdi

Målet med enhetsskolen var å skape en skole der alle elever hadde adgang, og hvor alle elever skulle ha rett til å få utviklet sine evner i samme grad. Elever skulle utdannes til demokratiske medborgere med like muligheter som en del av Norges velferdsprosjekt i etterkrigstiden (Langfeldt, 2006:81; Midtsundstad og Werler, 2011; Midtsundstad, 2011; Linderoth, 2011). Fellesskap og samhandling på tvers av samfunnsskisser, og prinsippet om at skolen skulle være med på å utjevne sosial ulikhet, er en vesentlig del av den norske skolehistorie og skolepolitikk (Midtsundstad og Werler, 2011). Klafki (2000:96) viser til det Pestazolli kaller ”hode, hjerte, hånd” og Herbarts ”many-sidedness of interest” og viser med til at allmenndannelsen fremelsker individenes ulikhet og verdien av alle menneskelige ”krefter”. For allmenndannelsen er det av stor betydning at mennesket utvikler seg innen alle disse tre dimensjoner, og at alle elever får anledning til å bruke flere sider ved seg selv i opplæringen (Klafki 2000). Som spesielt viktig for allmenndannelsen regnes diskusjonen i felleskapet, og at felleskapet bygger på individer fra alle samfunnslag.

Resultatene fra undersøkelsen viser at på direkte spørsmål om hva man bør lære seg i dag, er det basisfagene matte, norsk og engelsk, som i størst grad trekkes frem som det viktigste for læring og for fremtiden. Elevene svarer resultatorientert, og knytter læring til

nyttebetonte fag, mens kreative fag og klassens time oppleves som utenfor læring og dermed bortkastet tid på skolen. Likevel er det verdier knyttet til felleskapet, vennskap og likeverd som gjennom hele undersøkelsen ligger til grunn i elevenes svar. Elevene viser til demokrati i undervisning, og til sosial kompetanse som den virkelige verdien av skolegang. Dette er interessant fordi jeg opplever alle elevene som dratt mellom hva de selv opplever som viktig og verdifullt, og det som samfunnet beskriver som det viktigste for deres fremtid.

Det danningsteoretiske idealet sett gjennom Klafki sin dannelsesteoretiske treenighet (Korsgaard og Løvlie, 2003) viser hvordan menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden, er av vesentlig betydning for undervisning i et didaktisk perspektiv. Resultatene av min undersøkelse viser at betydningen av fellesskapet, sosialisering og medborgerskap oppleves viktig for elevenes egen fremtid. De trekker frem dette i forbindelse med hva de lært utenom fag, og når de forteller om hva de liker ved skolen og hva de gledet seg til med å begynne på skolen. Elevene er opptatt av demokrati, og av å være aktive og deltagende i undervisningen. De er også svært opptatt av at medelevene deres også skal få et godt læringsutbytte. Spenningen mellom felleskapets beste, og individets beste kommer frem i samtlige elevers svar.

5.1.2 Individet i møtet med felleskap og forventninger

Elevenes forhold til seg selv, vil jeg forsøke å beskrive i lys av Bachmann og Sivesind (2008) som hevder at når kompetansemål ligger til grunn for vurdering av elevene, betyr det at elever blir observert i forhold til hva den enkelte kan vise frem av kunnskaper og ferdigheter. Kun det elevene klarer å vise, og det læreren klarer å observere, er det som kan regnes som verdifull kunnskap og oppnådd kompetanse. I analysen viser en av elevene ved VGS til dette når hun svarer på hvem som kan klandres for dårlige resultater på nasjonale prøver: *"ehm.., man finner jo på en måte ikke ut om det er læreren sin feil, men man kan jo kanskje finne ut om det elevene skal lære.. –om de har forstått det... om de klarer å vise det. Det er jo det som egentlig teller. (...) Hvis du ikke klarer å vise det du har lært, så kan du det på en måte ikke"*.

Bachmann et al. (2008) påpeker at ansvaret i et desentralisert system, og dermed skylden, blir lagt hos enkeltmennesket. Dette blir hentet fra Foucault og hans teorier om *governmentality*. Foucault hevder at mennesket forestiller seg en individualitet og en frihet gitt av staten som de selv forpliktes å realisere, og dermed også forventes å mestre. Enkeltmennesket står i et slikt perspektiv utenfor tradisjonens og normenes felleskap slik vi kjenner det, og får dermed et ansvar både for egen utvikling og for egenvurdering. Bachmann

et al. (2008) hevder at ansvaret blir enda større når de også må ta fellesskapets utfordringer med i prosessen.

I svarene til elevene på VGS kommer dette til uttrykk gjennom både frustrasjon og forståelse for kompetansemålenes krav. På den ene siden er målene knyttet til elevene, som individer, og til hva de må mestre. På den andre siden oppleves kompetansemålene som et hinder for å lære mer om et spesifikt emne. Elevene begrunner dette med at alle har krav på en grunnleggende utdanning hvor alle skal ha muligheten til å nå de samme målene og finne sin vei i livet. Jeg opplever at elevene, spesielt på VGS, er bevisst at ikke alle har forutsetninger for full måloppnåelse. At alle elever likevel skal kunne nå de standardiserte kompetansemålene kan dermed vise til en misforstått felleskapstenkning opprinnelig knyttet til enhetsskolens tanke om likeverd og alle elevers rett på like muligheter. Sett i et slikt perspektiv er det kanskje rimelig å anta at en undervisning med basis i et felles innhold som ilegges ulik betydning, fremfor kompetansemål, vil kunne gi ulike elever like muligheter for å oppnå mestring og en utvidet forståelseshorisont? Vil det i en undervisning der standarder og måloppnåelse ligger til grunn være rom for individuelle forskjeller? Rom for å få være annerledes og unik?

5.1.3 Individets møte med samfunnet, medborgerskap og verden

Subjektets forhold til verden og til samfunnet er også viktig å ta i betraktning i denne undersøkelsen. Resultatene av analysen viser at alle elevene er opptatt av å gjøre det godt på skolen for en gang å kunne bidra i samfunnet. Samtidig som elevene viser til en forståelse av at et samfunn trenger arbeidere i alle slags jobber med ulik utdanningsbakgrunn, har likevel fem av seks elever et ønske om å bli klimaforskere eller å jobbe innen medisin. Mens én elev vil bli "you-tuber". En av elevene på VGS trekker frem omsorgsykker som noe vi trenger i samfunnet vårt i dag og som et sikkert yrkesvalg for fremtiden. Men da jeg spør om det er en vei for henne å gå svarer hun; *"Kanskje ikke akkurat sånn omsorg nødvendigvis. Men eh., Men kanskje noe innen medisin, eller et eller annet sånn"* Dette kan så klart vise til både interesse og ambisjoner, men det kan også vise til en holdning om at kun det beste er godt nok, og til høye krav til seg selv som individ. Et spørsmål knyttet til deres opplevelse av medborgerskap vil i denne sammenheng være om et fokus på resultater og på prestasjoner vil føre til at flere faller utenfor? Vil en standardisering av kunnskap, og et fokus på resultater i skolen, bidra til et økende klaseskille, fremfor å utjevne sosial ulikhet?

Elevenes forhold til verden kan også relateres til en undervisning med fokus på kompetansemål og standarder. I følge resultatene av analysen fremkommer det en indikasjon

på at det har skjedd en utvikling i undervisningen de siste 5 – 6 år. 5.trinn forteller i intervjuene at de opplever at forberedelser og øving til nasjonale prøver oppleves som en stor del av undervisningen, og lekser i 4. og 5.klasse, mens VGS opplevde nasjonale prøver som noe de bare skulle gjennom der og da. En av elevene på 5.trinn grudde seg til nasjonale prøver fordi vedkomne ikke anså seg selv som god nok. Følgene et resultatfokus i skolen *kan* få viser seg i et av svarene jeg fikk av en elev på 5.trinn da jeg spurte om hva eleven syntes om spørsmål uten fasit, men hvor læreren var ute etter hennes egen mening; *”Da tenker jeg kanskje.. da vet du jo ikke helt.. helt sånn hva du skal si.. det er jo litt flaut hvis du svarer feil, eller..jah..”*

Disse resultatene kan vise til at elevene har en opplevelse av at undervisningen har lukket seg rundt et standardisert innhold, sentrert rundt det ”riktige svaret”. Også i tilfeller hvor det spørres etter elevens egen mening. Det kan være at det siste sitatet viser til en sjenert og noe usikker person. Svaret trenger selvfølgelig ikke vise til den allmenne oppfatning på trinnet. Men, dersom flere av elevene opplever det på samme måte, vil man i undervisningen gå glipp av verdifulle tolkninger og utdypninger av innholdet. Resultatene av analysen viser at elevene har en oppfattelse av at det finnes et riktig svar på de fleste spørsmål. Dersom dette fører til en opplevelse av at deres mening ikke har verdi dersom den ikke passer inn i standarden, vil deres forhold til verden, og til samfunnet, kunne bli snevert. Fra et danningsteoretisk didaktisk perspektiv er kontekst og kultur viktige aspekter. Kunnskap og verdier vil i ulike samfunn bli gitt ulik betydning, men likevel være av stor verdi i sin kontekst. I lys av Klafki, er det av vesentlig betydning å åpne opp for muligheten til å diskutere med læreren og medelever, slik én av elevene på 5. trinn mente var viktig for en god undervisning. I mine øyne viste denne eleven til en dialogisk undervisningskommunikasjon slik Aasebø et al.(2015) beskriver den. I diskusjonen må det, som elevene i undersøkelsen påpeker, være rom for å være uenig. Og rom for å være annerledes, men likevel bli anerkjent for den du er.

5.1.4 Innhold – betydning

Mennesket, i et didaktisk perspektiv, oppfattes som autonomt og selvstendig og utenfor andres kontroll (Hopmann 2010: Aasebø et al., 2015). På bakgrunn av dette viser Hopmann (2010) at man ikke kan ta for gitt innholdets betydning i undervisning. Et danningsteoretisk perspektiv vil holde undervisningens resultater åpne, i form av hvilken kunnskap og forståelse elevene utvikler gjennom å arbeide med et innhold over tid (Bachmann et al. 2008, Hopmann 2010, Aasebø et al. 2015). Ved å legge opp til standardisering gjennom kompetansemål vil

man i større grad fremheve kunnskap som kun har ett svar. Dette gjør at kunnskapen som formidles til elevene er mer avhengig av at innholdet i undervisningen stemmer overens med det testene etterspør (Aasebø et al. 2015). Et slikt system vil lukkes rundt innholdet i prøver og deres utforming, fremfor å åpne for det innholdet og mangfoldet man finner i variert undervisning med didaktikken som utgangspunkt (Bachmann et.al. 2008).

Resultatene av undersøkelsen viser at alle informantene er opptatt av at alle elever bør ha forstått hva læreren formidler og at læreren ikke bør gå videre før alle kan ”det”. De er opptatt av å få oppklart misforståelser og av å få vite det riktige svaret, både på prøver og i undervisning. Elevene trekker også frem at nasjonale prøver viser om alle har forstått det læreren forsøker å formidle, og om eleven har fått det med seg. Dette viser til lærelystene elever som virkelig ønsker å utvikle seg. Det betyr også at de er reflekterte elever som er opptatt av alles beste, og av at alle skal få noe ut av undervisningen. Men er elevenes fokus på at læreren må gjøre faget forståelig, og ikke gå videre før alle har *forstått det riktig*, en indikasjon på at elevene har en forståelse av at alle spørsmål som skal besvares har en fasit?

5.2 Elevenes opplevelse av lærerrollen

Fra et danningsteoretisk didaktisk perspektiv krever undervisning en autonom undervisningssituasjon. Dette innebærer både en autonom og lærevillig elev og en autonom lærer. I dette ligger det en tillit til lærerprofesjonens dømmekraft og til at den enkelte lærer er i stand til å sørge for en ansvarlig utdanning av neste generasjon. En slik holdning og tillit til læreren gir læreren frihet til å tilrettelegge innholdet slik at det blir meningsfullt for hver enkelt elev. Det vil i en slik undervisningssituasjon være opp til den enkelte lærer og hans/hennes faglige vurderinger av den spesifikke situasjon å vurdere hvordan innholdet presenteres for elevene, så lenge innholdet i undervisningen anses å være innenfor læreplanens rammer (Hopmann 2010).

I denne undersøkelsen viser resultatene at elevene har stor respekt for lærerens jobb som veileder, tilrettelegger og omsorgsperson, og for det store ansvaret som hviler på lærerens skuldre. Selv om resultatene av analysen viser at elevene på VGS beskriver innholdet i undervisningen som styrt fra høyere hold, og at også elevene fra 5. trinn, trekker frem kommune, regjering og kompetansemål på spørsmål om hvem som bestemmer hva som skal skje i undervisningen, er min oppfatning at de opplever læreren som en ansvarlig yrkesutøver. Det likevel et interessant funn at samtlige elever fra 5.trinn og VGS beskriver deres undervisning som styrt av kompetansemål og regjering, og at samtlige elever også

knytter høyere instanser som kommune, regjering og utdanningsdirektorat, til den overordnede kontroll av nasjonale prøver.

Elevene viser til ett aspekt som kan indikere en svekket autonomi i lærerrollen, og til en undervisning preget av kompetansemål. Dette kommer til uttrykk gjennom opplevelsen elevene har av nasjonale prøver i sammenheng med tilpasset opplæring. Langfeldt (2006) skriver at begrepet tilpasset opplæring representerer en innsats fra skolens og lærerens side for å individualisere opplæringen, og også for å fange opp at elever har ulike forutsetninger, og ulike forventninger til læringsutbytte. Resultatene fra studien viser derimot at samtlige elever forbinder nasjonale prøver med tilpasset opplæring. Og de knytter nasjonale prøver til om elevene har lært det de skal frem til nasjonale prøver gjennomføres. Elevene viser også til at det er gjennom nasjonale prøver at læreren oppdager om du har behov for tilpasset opplæring. Selv om resultatene av undersøkelsen kan trekkes til en lærerrolle i endring, mener jeg likevel at elevenes forbindelse mellom nasjonale prøver og tilpasset opplæring handler mer om deres syn på nasjonale prøver og prestasjoner, enn om deres opplevelse av lærerrollen. Elevene på begge trinn er opptatt av verdien av å ha en lærer som ser dem, og som tar hensyn til dem for den de er. De viser til en lærerrolle som også på dette grunnlaget tilbyr tilpasset opplæring og ulike undervisningsmetoder ved behov. Fra mitt ståsted viser dette til erfaringer med å ha en lærer som bryr seg, ser dem og som kan tilpasse lærestoffet til den enkelte elev. Et tydelig resultatfokus og endret fokus på hva elevene skal kunne i form av kompetansemål fremfor innhold, kommer derimot til uttrykk ved at elevene også knytter kompetansemål og nasjonale prøver til tilpasset opplæring og læringsutbytte.

5.3 Elevenes opplevelse av kompetansemål og vurdering

5.3.1 Kompetansemål og tilpasset opplæring

I dagens utdanningspolitikk er fokuset flyttet fra innholdsbaserte læreplaner, til målbare resultater, og humankapital er et begrep som knyttes til utdanning. Humankapital bæres frem av individer, elever. Dette betyr at de som har ansvar, må få frem kandidater som kan gi økt konkurransekraft i det internasjonale varebyttet (Langfeldt 2006:80). Fokuset i skole- og utdanningspolitikk har blitt på elevenes ferdigheter og resultater, da det ikke er gjennomførbart med lik skolepraksis i alle land. Følgene det har fått for den nasjonale læreplanutviklingen i en rekke land, er at de har blitt mer kunnskaps- og ferdighetsorientert, og i mindre grad orientert mot undervisningens innhold og metoder. Begreper knyttet til danningperspektivet, som forståelse og fortolkning av et kulturelt danninginnhold, erstattes dermed med mål for hva elevene skal mestre, og det læreren kan observere (Bachmann og

Sivesind 2008:78) Tilpasset opplæring vil i følge Bachmann et al. (2010), ikke være det samme om man ser det fra et nytte- og resultatorientert kompetanseperspektiv eller et danningperspektiv. I et kompetanseperspektiv knyttes elevens fremgang til individuelle kompetansemål, og er løsrevet fra fellesskapet og fra fellesskapets tolkninger. Elevene mister dermed også muligheten for utvidelse av innholdets tematikk.

Elevene jeg har intervjuet trekker alle sammen frem tilpasset opplæring eller ”*spesialundervisning på en god måte*”. Spørsmålet er hva elevene legger i begrepet tilpasset opplæring. Et av svarene viser at dersom elevene ikke lærer like fort som de andre så blir de tatt ut av undervisningen for å ”...*lære de litt seinere inne på et annet rom..*”. Resultatene av analysen viser at elevene forbinder tilpasset opplæring med måloppnåelse av standarder. Elevene på VGS opplever at kompetansemål stopper dem fra å gå i dybden på innholdet. En av elevene på 5.trinn forteller at klassen ikke er helt i rute i engelskfaget og knytter dette til kompetansemålene for engelsk. Langfeldt (2006) mener at standarder stiller hver enkelt elev overfor arbeidsmål som skal oppnås innen en gitt tid, slik elevene her viser til, men selv om alle elevene får mål å jobbe etter, er ikke standardene individuelle. Dette gjør bruk av standarder lite forenelig med tradisjonen om tilpasset opplæring. Det er selvsagt mange grunner til at elever blir tatt ut av undervisning, og det kan være andre grunner til at elevene i denne klassen blir tatt ut av fellesskapet, enn at de ikke lærer så fort som de andre. Men, det kan også hende at de ikke ligger i rute med kompetansemålene, og at de på det grunnlaget ikke er på nivå med resten av klassen.

En av elevene på VGS viste til at hun, til tross for at hun lå på gjennomsnittet i matte, ble tatt ut av klassen for å få hjelp til å heve nivået sitt. Hun beskriver dette som en positiv opplevelse for henne, noe det helt sikkert var. Det er mulig at hun var under gjennomsnittet da hun ble tilbudt å heve nivået sitt, men uansett vil et fokus på at gjennomsnittlig ikke er godt nok, slik hun viser til, kunne være med på å skape et press på elever og deres prestasjoner i henhold til måloppnåelse.

Bachmann et al. (2008) hevder at den personlige risikoen for å mislykkes øker på bakgrunn av den individuelle friheten og alle valgmulighetene vi har i dag. De fremhever at dette særlig gjelder i tilfeller hvor individet blir målt etter resultater, slik som på nasjonale prøver. Når resultatene måles, blir det også mer synlig om man lever opp til forventningene, som igjen medfører at presset på den enkelte vil øke. Slik det kommer frem av analysen, viser alle elevene at det er en forventning om at det er opp til dem selv å ta ansvar for egen læring. De nevner egenvurdering av resultater, og deres eget ansvar for å følge med i timen og gjøre lekser. Alle elevene, og spesielt 5. trinn føler på et ansvar i forbindelse med resultater og

prestasjonskrav. Spesielt knyttes dette til nasjonale prøver som elevene ikke opplever som en kartlegging av generelt læringsutbytte, men som en personlig test på om de kan det de forventes å skulle kunne. En forventning de på forhånd ikke vet hva innebærer. Elevene er bevisst på at de gjennom nasjonale prøver blir sammenlignet med resten av landets elever. Dette er med på å øke presset på hver enkelt elev. Kanskje er det også derfor de opplever det som utilstrekkelig å få tilbakemelding på nasjonale prøver gjennom et søylediagram som viser om du ligger på nivå 1, 2 eller 3? Jeg opplever at elevene vil ha noe konkret å forholde seg til for selv å kunne få et læringsutbytte av kartleggingsprøven.

Nasjonale prøver - hverken/eller

Bachmann et al. (2008) viser til at nasjonale prøver i en accountability-kultur antas å kunne brukes til å stille de struktur- og prosessansvarlige til ansvar, også for resultatene. De sier videre at vurdering både har en innholdsside, som innebærer at ikke alle kan eller vil lære alt, og en mål- og resultatside med hensikt om at flest mulig skal lære mest mulig. De påpeker at resultatmålinger alene dermed ikke måler helheten eller mangfoldet i prosessenes innhold og kvaliteter. Også Prøitz (2015) påpeker at det målbare læringsutbyttet ikke kan gi en god nok informasjon om elevers og studenters læringsutbytte. Likevel blir informasjon om resultater fra nasjonale prøver brukt til å stille skoler ansvarlig også for forhold skole og lærere ikke kan råde over, som elevenes læringsevne og læringsvilje. Elevene i undersøkelsen opplever i likhet med Bachmann et al. (2008) og Prøitz (2015) at resultatene på nasjonale prøver alene, ikke vil kunne vise til hverken elevenes læringsutbytte eller lærerens yrkesutøvelse. Samtlige elever viser til at mange faktorer kan spille inn på resultatet, og elevene påpeker at ansvaret for dårlige resultater ikke kan knyttes til én årsak eller personifiseres. De viser til jernteppe på grunn av tidspress, sykdom eller rett og slett en dårlig dag. Flere av elevene foreslår at for å få et større bilde av hvorfor resultatet ble som det ble, så kan man kanskje finne ut av mer ved å observere lærere og elever i undervisning.

Summativ vurdering er et begrep som blir brukt for å forklare vurdering *av* læring. Elevenes opplevelse av vurdering gjennom denne studien, indikerer at nasjonale prøver som summativ vurderingsform ikke fungerer i tilstrekkelig grad, da den, i elevenes mening, ikke viser det reelle læringsutbyttet deres. Formative vurderingssystemer viser primært til underveivurdering med utgangspunkt både i læreplanmål og den enkeltes tidligere prestasjoner, og er vurdering *for* læring. I følge undersøkelsen opplever elevene på 5. trinn at de ikke får tilstrekkelig tilbakemelding på nasjonale prøver. De viser til en opplevelse av å ikke få vite hva de har gjort riktig og galt, og at de dermed ikke kan forbedre seg eller ta

lærdom av prøvene. Prøvene oppleves dermed som umotiverende og stressende, og handlingen fylles av plikt fremfor motivasjon. Med denne pliktfølelsen følger en frykt for å ikke måle opp til forventinger, og skam ved å ikke skulle mestre oppgavene. Det vil si at elevene opplever at nasjonale prøver som formativ vurderingsform, heller ikke fungerer i tilstrekkelig grad.

Bachmann et.al. (2008:110) viser til en spørreundersøkelse om ”læreplaner og vurdering”. Her kommer det frem at noen lærere mener at nasjonale prøver er løsrevet fra det elevene arbeider med til daglig, og at elevene dermed ikke har forutsetninger for å klare oppgavene på prøvetidspunktet. Avslutningsvis kan jeg vise til et sitat fra 5.trinn: *”Det virka som om læreren hadde bomma litt til en av oppgavene i de nasjonale prøvene. For vi fikk noe i nasjonale prøver som vi ikke hadde lært om på skolen enda...”*

6 AVSLUTNING

Gjennom denne studien har målet vært å belyse problemstillingen: ”Hvordan opplever elever kunnskapsformidling og vurdering underlagt Kunnskapsløftet, fra et allmenndidaktisk perspektiv?” Jeg har knyttet elevenes opplevelse av kunnskapsformidling til deres opplevelse av lærerrolle og undervisning. Elevenes opplevelse av lærerrolle, undervisning og vurdering viser seg å være forbundet med kompleksitet. Deres opplevelser er knyttet til hva de opplever som meningsfullt og nyttig, og på samme tid til aspekter ved undervisning som bygger på en plikt- og lojalitetsfølelse. Lærerrollen oppleves som en kunnskapsformidler og tilrettelegger av et på forhånd bestemt innhold, men også som en ansvarsfull omsorgsperson og veileder som ser dem. Elevrollen i undervisning forbindes med deltaker, mottaker og ansvarlig individ. Selv om elevene opplever læreren som formidler av et forhåndsbestemt innhold, opplever de ikke seg selv som passive mottakere. En gjensidighet i relasjonen mellom lærer - elev oppleves som vesentlig for læring. Det fremstår som viktig for dem at undervisningen er variert, åpen for deres innflytelse og tilpasset det enkelte individ.

Elevene knytter ikke innholdet i undervisning til læreplaner og lærer, men til kompetansemål og regjering. Selv med en grunnleggende respekt for lærerens autonomi og ansvar, vil etter mitt skjønn, den didaktiske trekant reduseres til kun en innlæringsmodell fremfor en dannelsesmodell dersom innholdet i undervisning erstattes med kompetansemål.

Hensikten med nasjonale prøver er blant annet å gi et bilde av norske elevers læringsutbytte. De er i utgangspunktet også ment som et verktøy for skole og lærere til å kartlegge elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av undervisning. Denne studien viser at elevene opplever at nasjonale prøver i så måte fungerer. Jeg opplever at studien også viser, at det oppleves problematisk når nasjonale prøver ikke er knyttet til elevens individuelle nivå, eller personlige mestring. Nasjonale prøver oppleves dermed ikke som tilstrekkelig hverken som summativ eller formativ vurderingsform av elevene. Fordi nasjonale prøver hverken måler deres reelle læringsutbytte, eller gir dem en opplevelse av utviklingsmuligheter. Etter å ha gjennomført nasjonale prøver og fått tilbakemelding, sitter elevene igjen med en opplevelse av å gå glipp av verdifull informasjon om sine prestasjoner. Elevene vil vite hva de har gjort riktig og hva de har galt. Ikke nødvendigvis fordi de er opptatt av standarder og fasitsvar, men fordi de vil lære. De vil utvikle seg og bli enda bedre. Nasjonale prøver hevdes å være et verktøy for elevers utvikling, noe elevenes opplevelser i min studie indikerer at de ikke er. Tvert i mot oppleves nasjonale prøver som en test som viser om eleven er god nok, i forhold til alle andre. Elevene selv forklarer at resultater fra nasjonale

prøver ikke er et tilstrekkelig måleredskap for læringsutbytte, fordi det er så mange faktorer som spiller inn på prøvedagen. Elevene påpeker også at man må observere hva som skjer i timen for *kanskje* å kunne danne seg et bilde av hvorfor resultatene ble som de ble. Nasjonale prøver som vurderingsform, fremheves negativt av elevene. Et interessant funn i den sammenheng er at elevene trekker frem andre prøver (ukeprøver, kartleggingsprøver, småprøver etc.) som svært positivt. 5.trinn forteller at de ikke ville vært foruten prøver. De opplever prøver og vurdering som er et godt verktøy for dem i læringsprosessen og som en mulighet for mestring og videreutvikling. For elevene åpner dermed formativ vurdering for mer læring. Nasjonale prøver, slik de er utformet i dag, oppleves derimot som prøver hvor de kun skal prestere, og har liten verdi for dem som individer. Fokuset på resultater og nasjonale prøver ser også ut til å gi fag som måles høyere verdi, enn kreative og resonerende fag som kunst og håndverk og KRLE.

Danningsperspektivet, fellesskap og medborgerskap ligger til grunn i alle elevenes holdninger og verdier gjennom hele undersøkelsen. En demokratisk og deltakende undervisningssituasjon, med en engasjerende lærer, virker motiverende og fremmer deres syn på egen verdi og læring. Jeg håper at respekten for lærerens ansvar, og at lærere selv er bevisst sitt ansvar for elevenes fremtid, vil være nok til at innholdet i undervisningen holdes levende og at det for flertallet av elevene fremdeles er rom for å diskutere med lærere og medelever.

Fra et danningsteoretisk didaktisk perspektiv er kontekst og kultur viktige aspekter, sammen med menneskets forhold til seg selv, samfunnet og til verden. I ulike samfunn vil kunnskap og verdier bli gitt ulik betydning og mening. Innholdets betydning i undervisning vil være preget av ulike forutsetninger og interesser. Med et åpent innhold vil kanskje elevene lettere finne sin sti, og oppleve mestring på individnivå, enn med kompetansemål som standarden. Dersom alle skal inn i samme form vil vi ikke lenger fremelske det unike individet. Et samfunn trenger individer som er interessert i det de arbeider med, og er dyktige i sitt håndverk eller sin profesjon. I dag lever vi i en verden hvor landegrenser, på mange måter, sprenges. For å tilpasse oss et åpent arbeidsmarked trenger vi nok en viss standardisering. Men er standardisering av kompetanser og individer løsningen? Vi trenger forskere som kan ta vare på miljøet, bidrar i klimakrisen og finner sykdomskurer. Men i dag er det også flyktningkrise. Millioner av mennesker er på flukt. Mennesker som trenger å bli møtt som individer med bakgrunn i sin kultur. Med vennlighet, omsorg, åpenhet og nysgjerrighet. Mennesker som har med seg verdifull kunnskap skapt i sin kontekst. I dagens verden kan vi ikke tillate oss å oppdra våre barn til å bli voksne med et snevert verdensbilde.

7 TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET

I forkant av studiet ble det gjennomført et grundig søk i databaser og bøker, etter teori og tidligere forskning knyttet til tema. Ved å knytte problemstillingen til relevant teori og forskning er det med på å oppnå gyldighet i første del av oppgaven.

Masteroppgaven har vært nøye planlagt fra begynnelse til slutt. Design og metode henger sammen med valg av tema, problemstilling og elever som informanter. Valg av tema, problemstilling og teori som belyser oppgaven som helhet, er knyttet til min forforståelse og egen opplevelse av temaet. Det er gjennom prosessen tatt hensyn til egen forforståelse og etiske- og metodologiske utfordringer. Metodekapittelet beskriver hvordan forskningsprosessen gikk for seg og vil dermed bidra til gyldighet av det presenterte resultatet.

Som uerfaren forsker var nøye planlegging og forberedelser av intervjuet og intervjuguide en viktig del av prosessen, for dermed å bedre kunne sikre kvaliteten på intervjuet og informantenes svar.

Funn som fremkommer av analyse og tolkning vil ikke kunne generaliseres til å gjelde for flere enn mine seks informanter. Likevel vil elevenes opplevelser av kunnskapsformidling og vurdering, som blir belyst i denne oppgaven, være relevante for eksempel for lærere og deres refleksjoner i forbindelse med undervisning og vurdering. Elevenes opplevelser gir også et bilde av hvordan kunnskapsformidling og vurdering oppleves for *noen*, og man kan ikke utelukke at flere elever har tilsvarende opplevelse av samme tema. Min tolkning gir et bilde av hvordan deres opplevelser *kan* tolkes i lys av allmenndidaktikken.

7.1 Videre forskning

Elevenes opplevelse av kunnskapsformidling og vurdering fra et allmenndidaktisk perspektiv, har vært fokus i denne studien. Ut fra dette prosjektet har det sprunget ut noen ideer til videre forskning som jeg finner interessante:

1. Søylene i nasjonale prøver viser hvordan de ulike kjønn har prestert. Er dette med på å stigmatisere kjønnene? Gir dette utslag, positivt eller negativt, i undervisning?
2. Sammenhengen mellom resultater på nasjonale prøver og elevers selvfølelse.
3. I hvilken grad har allmenndidaktikken betydning for undervisning, for lærere? (eventuelt kvantitativ undersøkelse)

LITTERATURLISTE

- Bachmann K. E., Haug, P., & Myklebust, R. «Med rett til å prestere» i Elstad, E. (red.) «*PISA: sannheten om skolen?*»
2010. Universitetsforlaget
- Bachmann, K. E., & Sivesind, K. "Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner" i Langfeldt, G, Elstad, E og Hopmann, S. (red.) «*Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*»
2008. Cappelen Damm
- Bachmann, K. E., Sivesind, K., og Bergem, R. "Evaluering og ansvarliggjøring i skolen" i Langfeldt, G, Elstad, E og Hopmann, S. (red.) «*Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*»
2008. Cappelen Damm
- Backe-Hansen, E., & Frønes; I. (red.): "*Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*"
2012 Oslo. Gyldendal Akademisk
- Dale E. L. "Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig utdanning for alle" i Dale E. L (Red.) "*Læreplan – et forskningsperspektiv*"
2009 Oslo. Universitetsforlaget
- Elstad, E. "Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse" i Dale E. L (Red.) "*Læreplan – et forskningsperspektiv*"
2009 Oslo. Universitetsforlaget
- Elstad, E., & Sivesind, K. "OECD setter dagsorden" i Elstad, E. (red.) «*PISA: sannheten om skolen?*»
2010. Universitetsforlaget
- Gundem, B. B. "*Europeisk didaktikk : tenkning og viten*"
2011 Oslo. Universitetsforlaget
- Hannevik Friestad L. B. "Målstyring i grunnskolen - gjør det noen forskjell" i Langfeldt G. (red.) "*Skolens kvalitet skapes lokalt : presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*"
2015 Bergen. Fagbokforlaget.
- Hermann, S. "Om Anthony Giddens" i : "*Pædagogik i sociologisk perspektiv : en præsentation af Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*"
2010 Aarhus. ViaSysteme
- Hopmann, S. «Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne» I Midtsundstad og Willbergh (red.): «*Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*».
2010. Cappelen Damm.
- Imsen, G. "Kompetansemål som læreplanlogikk" i Eikseth A. G, Dons C. F og Garm N. "*Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama*"
©Akademika forlag, Trondheim 2012
- Jank, W., & Meyer H. "*Didaktiske modeller : grundbog i didaktik*"
2012 København. Gyldendal A/S
- Karlsen G.E, "*Utdanning, styring og marked -Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*"
2006 Oslo. Universitetsforlaget. 2.utgave, 2.opplag 2011

Karseth og Sivesind "læreplanstudier – perspektiver og posisjoner" i Dale E. L (Red.) *"Læreplan – et forskningsperspektiv"*
2009 Oslo. Universitetsforlaget

Karseth, B., & Ulstrup Engelsen, B. "Læreplanen for Kunnskapsløftet : velkjente tråkk og nye spor" i Karseth, Møller og Aasen (red.) *"Reformtakter : om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen"*
2013 Oslo. Universitetsforlaget

Klafki, W. "The significance of Classical theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung" i Westbury, I, Hopmann, S og Riquarts, K. *"Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition."*
2000. L. Erlbaum Associates.

Klafki, W. "Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk" i Dale, E. L. *"Om utdanning : klassiske tekster"*
2001 Oslo. Gyldendal akademiske

Korsgaard, O. og Løvlie, L. «Innledning» i Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (red.) *«Dannelsens forvandlinger»*.
2003. Pax.

Künzli, R. "German didaktik: models of Re-presentation of Intercourse and of Experience" i Westbury, I, Hopmann, S og Riquarts, K. (red.) *"Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition."*
2000. L. Erlbaum Associates.

Kvale, S., & Brinkmann, S. *"Det kvalitative forskningsintervju"*
2012 Oslo. Gyldendal akademisk

Kvernmo, G. " Intervju som metode - barn/unge som informanter" i Howe A. et al. (red.) *"Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk"*
2005 Lillestrøm. Høgskolen i Akershus

Langfeldt G, "Resultatforbedring som ledelsesutfordring" i Møller J, og Fuglestad O. L (red.) *"ledelse i anerkjente skoler"*
2006 Oslo. Universitetsforlaget

Langfeldt, G. "Ansvarsstyring i utdanningssektoren – statlig ambisjon og ideologi" i Langfeldt, G, Elstad, E og Hopmann, S. (red.) *«Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar"*
2008. Cappelen Damm

Langfeldt, Gjert «Didaktikk og ansvarsstyring». I Midtsundstad og Willbergh (red.): *«Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning»*.
2010. Cappelen Damm.

Linderoth "Overlever nordisk didaktikk" I Midtsundstad, J. H. og T. Werler (red.) *«Didaktikk i Norden»*.
2011 Kristiansand. Portal Akademisk

Midtsundstad, J. H. "skandinavisk skoleforståelse i møte med OECDs utdanningspolitikk" I Midtsundstad, J. H. og T. Werler (red.) *«Didaktikk i Norden»*.
2011 Kristiansand. Portal Akademisk

Midtsundstad, J. H., & Werler, T, "Nordisk didaktikk – et spørsmål om perspektiv?" I Midtsundstad, J. H. og T. Werler (red.) *«Didaktikk i Norden»*.
2011 Kristiansand. Portal Akademisk

- Midtsundstad, J. H., & Willbergh, I. "Introduksjon" i Midtsundstad og Willbergh (red.): *«Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning»*.
2010. Cappelen Damm.
- Møller J, og Fuglestad O. L "ledelse i anerkjente skoler"
2006 Oslo. Universitetsforlaget
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E., Aasen, P. "Kunnskapsløftet som styringsreform" Karseth, Møller og Aasen (red.) *"Reformtakter : om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen"*
2013 Oslo. Universitetsforlaget.
- Näsmann, E. "Varför särskilt om barn" i Backe-Hansen, E., & Frønes; I. (red.): *"Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning"*
2012 Oslo. Gyldendal Akademisk
- Prøitz T.S *"Læringsutbytte"*
2015 Oslo. Universitetsforlaget
- St.meld. nr. 37 (1990–91) *"Om organisering og styring av utdanningssektoren"*
1991. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Thagaard T. *"Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativmetode"*
2013 Bergen. Fagbokforlaget
- Tønnessen, E. S. "Bilder og lyd i dokumentasjon, metode og analyse" i Backe-Hansen, E., & Frønes; I. (red.): *"Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning"*
2012 Oslo. Gyldendal Akademisk
- Werler, T. "Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning". I Midtsundstad og Willbergh (red.): *«Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning»*.
2010. Cappelen Damm.
- Westbury, I. "Teaching as a Reflective Practice: What might Didaktik Teach Curriculum?" i Westbury, I, Hopmann, S og Riquarts, K. (red.) *"Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition.*
2000. L. Erlbaum Associates.
- Willbergh, I., & Midtsundstad J. H. "et bidrag til profesjonell identitet for opplæringsansvarlige" i Willbergh I, Kristiansen A, Midtsundstad J. H. (red.) *«Opplæring i arbeidslivet. En didaktisk innføring»*.
2012. Fagbokforlaget.
- Aasebø, T, Willbergh, I, Midtsundstad J, H. "Mellom danning og resultater? : Undervisning i Sogn og Fjordane og Aust-Agder" i Langfeldt G. (red.) *"Skolens kvalitet skapes lokalt : presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner""*
2015 Bergen. Fagbokforlaget.

Kilder fra internett:

Bilde, den didaktiske trekant, hentet 17.mai 2016 fra:

<http://www.chrknudsen.dk/Materiale/AA%20SamletStofBevFag/Didaktik/Didaktisk%20trekant.jpg>

Mestringsnivå nasjonale prøver 2011, hentet 22.mai. 2016 fra Udir.no.

http://www.udir.no/contentassets/5069d78e6cf04d30b635673abb13e7a3/skala_rekning_5_steget_11_nn.pdf

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til rektor vedr. forskningsprosjekt på videregående trinn 1.

Jeg skal begynne på min masteroppgave i didaktikk, ved Universitetet i Agder, i januar 2016, og søker med dette brevet om å få bruke elever ved VGS som informanter til min forskning.

Tema for min masteroppgave er *hvordan barn og ungdom opplever kunnskap, kunnskapsformidling og vurderingsformene underlagt kunnskapsløftet.*

Jeg vil derfor snakke med ungdommene om deres skoleforløp fra 1. - 10. klasse under kunnskapsløftet, syn på kunnskap og læring, lekser og undervisning, samt deres opplevelse av lærerens rolle som kunnskapsformidler.

I denne forbindelse ønsker jeg tillatelser fra foreldre til ungdommer i VG1, til å intervju ungdommene i 2 grupper á 2 eller 3 personer, eller en til en. Jeg vil foreta ett intervju pr. person/gruppe og intervjuet vil vare ca én til halvannen time. Det er frivillig å delta. Det er kun 3-6 personer som blir intervjuet (etter tilfeldig utvalg), men jeg ber om tillatelser fra hele klassen i tilfelle sykdom eller frafall.

Jeg kommer til skolen og foretar intervjuene der. Tidspunktet blir etter avtale med kontaktlærer.

Forsker er underlagt taushetsplikt og datamaterialet behandles konfidensielt.

Jeg vil ta opp intervjuet på bånd, og alt av informasjon vil bli anonymisert i all rapportering fra studien, slik at alle opplysninger som blir brukt i oppgaven ikke skal kunne identifiseres med deltakerne.

Opplysningene som blir tatt opp på bånd, blir transkribert og slettet fra båndet etter at det er skrevet ut. Senest ved prosjektslutt 30.06.2016 vil datamaterialet være anonymisert.

Prosjektet blir meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) før jeg starter med intervju og innsamling av data.

Hvis du har spørsmål til undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon:

Du kan også kontakte min veileder Ilmi Willbergh ved Pedagogisk institutt ved UiA på telefon:

Vennlig hilsen

Lene Egeberg

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til rektor vedr. forskningsprosjekt på 5.trinn, skole

Jeg skal begynne på min masteroppgave i didaktikk, ved Universitetet i Agder, i januar 2016, og søker med dette brevet om å få bruke elever ved skole som informanter til min forskning.

Tema for min masteroppgave er *hvordan barn og ungdom opplever kunnskap, kunnskapsformidling og vurderingsformene underlagt kunnskapsløftet.*

Jeg vil derfor snakke med barna om deres skolehverdag, syn på kunnskap og læring, lekser og undervisning, samt deres opplevelse av lærerens rolle som kunnskapsformidler.

I denne forbindelse ønsker jeg tillatelser fra foreldre til barn på 5.trinn, til å intervju barna deres i 2 eller 3 grupper, på 2 eller 3 barn pr. gruppe, eller en til en. Jeg vil foreta ett intervju med hver person/gruppe og intervjuet vil vare ca én time. Det er frivillig å delta.

Det er kun 3-9 personer som blir intervjuet (etter tilfeldig utvalg), men jeg ber om tillatelser fra hele klassen i tilfelle sykdom eller frafall.

Jeg kommer til skolen og foretar intervjuene der. Tidspunktet blir etter avtale med kontaktlærer.

Forsker er underlagt taushetsplikt og datamaterialet behandles konfidensielt.

Intervjuet blir tatt opp på bånd, og alt av informasjon vil bli anonymisert i all rapportering fra studien, slik at alle opplysninger som blir brukt i oppgaven ikke skal kunne identifiseres med deltakerne.

Opplysningene som blir tatt opp på bånd, blir transkribert og slettet fra båndet etter at det er skrevet ut. Senest ved prosjektslutt 30.06.2016 vil datamaterialet være anonymisert.

Prosjektet blir meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) før jeg starter med intervju og innsamling av data.

Hvis du har spørsmål til undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon:

Du kan også kontakte min veileder Ilmi Willbergh ved Pedagogisk institutt ved UiA på telefon:

Vennlig hilsen

Lene Egeberg

Vedlegg 3

Informasjonsskriv og samtykke-erklæring til foreldre vedr. forskningsprosjekt på videregående trinn 1.

Dette er en forespørsel om deltakelse som informant til min masteroppgave i didaktikk ved Universitetet i Agder.

Tema for min masteroppgave er *hvordan barn og ungdom opplever kunnskap, kunnskapsformidling og vurderingsformene underlagt kunnskapsløftet.*

I denne forbindelse ønsker jeg tillatelser fra foreldre til ungdommer i VG1, til å intervju ungdommene en til en. Jeg vil foreta ett intervju pr. person og intervjuet vil vare ca én time. Det er frivillig å delta og man kan når som helst trekke seg fra intervjuet.

Mine funn i undersøkelsen vil kun påvirke min masteroppgave, og vil ikke påvirke elevens forhold til skolen.

Forsker er underlagt taushetsplikt og datamaterialet behandles konfidensielt.

Intervjuet blir tatt opp på bånd, og alt av informasjon vil bli anonymisert i all rapportering fra studien, slik at alle opplysninger som blir brukt i oppgaven ikke skal kunne identifiseres med deltakerne.

Opplysningene som blir tatt opp på bånd, blir transkribert og slettet fra båndet etter at det er skrevet ut. Senest ved prosjektslutt 30.06.2016 vil datamaterialet være anonymisert.

Før jeg kan gå i gang med intervjuene, må jeg innhente samtykke fra dere foreldre. Jeg ber derfor om at dere fyller ut samtykkeerklæringen, og returnerer den til kontaktlærer.

Jeg vil ta kontakt og avtale eventuell tid og sted for intervju så snart jeg har mottatt samtykkeerklæringen fra alle deltakerne.

Prosjektet blir meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) før jeg starter med intervju og innsamling av data.

Hvis du har spørsmål til undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon:

Du kan også kontakte min veileder Ilmi Willbergh ved Pedagogisk institutt ved UiA på telefon:

Vennlig hilsen

Lene Egeberg

Vedlegg 4

Informasjonsskriv og samtykke-erklæring til foreldre vedr. forskningsprosjekt på 5.trinn

Dette er en forespørsel om deltakelse som informant til min masteroppgave i didaktikk ved Universitetet i Agder.

Tema for min masteroppgave er *hvordan barn og ungdom opplever kunnskap, kunnskapsformidling og vurderingsformene underlagt kunnskapsløftet.*

I denne forbindelse ønsker jeg tillatelser fra foreldre til barn på 5.trinn, til å intervju barna deres i 3 grupper med 2 barn pr. gruppe, eller 3 elever en til en. Jeg vil foreta ett intervju med hver person/gruppe og intervjuet vil vare ca 30 minutter. Det er frivillig å delta og eleven kan når som helst trekke seg fra intervjuet.

Det er kun 3-6 personer som blir intervjuet (etter tilfeldig utvalg), men jeg ber om tillatelser fra hele klassen i tilfelle sykdom eller frafall.

Jeg kommer til skolen og foretar intervjuene der. Tidspunktet blir etter avtale med kontaktlærer.

Mine funn i undersøkelsen vil kun påvirke min masteroppgave, og vil ikke påvirke elevens forhold til skolen.

Forsker er underlagt taushetsplikt og datamaterialet behandles konfidensielt.

Intervjuet blir tatt opp på bånd, og alt av informasjon vil bli anonymisert i all rapportering fra studien, slik at alle opplysninger som blir brukt i oppgaven ikke skal kunne identifiseres med deltakerne.

Opplysningene som blir tatt opp på bånd, blir transkribert og slettet fra båndet etter at det er skrevet ut. Senest ved prosjektslutt 30.06.2016 vil datamaterialet være anonymisert.

Før jeg kan gå i gang med intervjuene, må jeg innhente samtykke fra dere foreldre. Jeg ber derfor om at dere fyller ut samtykkeerklæringen, og returnerer den til kontaktlærer.

Så snart jeg har mottatt samtykkeerklæringen fra alle deltagere vil det bli avtalt tidspunkt for intervjuene.

Prosjektet blir meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) før jeg starter med intervju og innsamling av data.

Hvis du har spørsmål til undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon:

Du kan også kontakte min veileder Ilmi Willbergh ved Pedagogisk institutt ved UiA på telefon:

Vennlig hilsen

Lene Egeberg

Samtykkeerklæring (sett kryss)

Jeg har mottatt informasjon om intervjuundersøkelsen om *hvordan barn og ungdom opplever kunnskap, kunnskapsformidling og vurderingsformene underlagt kunnskapsløftet.*

Jeg er kjent med at intervjuet er frivillig og at man når som helst kan trekke seg fra intervjuene

Jeg samtykker til at mitt barn kan være med i undersøkelsen.

Jeg ønsker ikke at mitt barn skal være med i undersøkelsen.

Dato.....

Underskrift elev.....

Underskrift foresatt.....

Vedlegg 5

Intervjuspørsmål VGS

Elevenes opplevelser, tanker og følelser rundt temaet lærerrolle

- Klarer du å huske tilbake til årene på barneskolen og ungdomskolen tror du?
 - Hvilken klasse gikk du i? A eller B?
 - Hvilke fag likte du best?
- Hva gjorde at du likte akkurat dette best?
 - Hadde dere en eller flere lærere?
- Hva mener du at er en lærers jobb?
 - Hvordan er man en flink lærer synes du? Hva er det som gjør at man er en god lærer?
- Hva opplever du at lærere bruker mest tid på i undervisningen?
- Hvem er det som bestemmer hva som skal skje i deres undervisning?
 - Er det noen andre som bestemmer hva deres lærer skal lære dere?
 - Hvem?
 - Hva?
 - hvorfor?

Elevenes opplevelser, tanker og følelser rundt temaet skole og testing.

- Synes du at det å gå på skolen ble sånn som du så for deg da du var liten?
 - Hva ble annerledes? Hva hadde du sett for deg, husker du?
- Hadde dere mye eller lite prøver, tester, kartleggingsprøver på barne- og ungdomskolen?
- Var du med på nasjonale prøver?
Hva var din opplevelse av nasjonale prøver, tester og kartleggingsprøver?
- Hva tenker du at er meningen med tester og kartleggingsprøver? Hva er verdien av dem?
 - Opplever du selv at du lærte noe av disse prøvene?
 - Synes du at du lærer du mest av læreren og undervisning eller av prøvene?
 - Fikk dere karakterer eller poengsummer eller noe sånn?
 - Ble dere sammenlignet? Med hvem?
- Hvor mye tid vil du anslå at du brukte på prøver? hjemme og i skoletiden.
 - Fikk dere noen gang i lekse å øve til nasjonale prøver f.eks.?
- Hvorfor har man innført nasjonale prøver tror du?
- Men hvem sin feil er det dersom klassen ikke gjør det så bra på nasjonale prøver?

Elevenes opplevelser, tanker og følelser rundt temaet undervisning og lekser

- Hvorfor skal barn og unge gå på skolen tenker du?
- Hva er det man skal lære på skolen?
- Fortell meg hva som er hensikten med undervisning etter din mening?
- Kan du beskrive en opplevelse som medførte læring for deg?

- Opplevde du at læreren var opptatt av deg, og av dine meninger i undervisningen?

- Synes du at dere lærer det dere trenger på skolen?

- Hva synes du at det er viktig å lære seg? Hva er viktig å kunne i Norge i dag?

- Hadde barne- og ungdomskolen noen forventninger til deg som elev? Om hvordan du skulle være..?
- Har 10 års skolegang lært deg andre ting enn fag?
- Hva da for eksempel?

- Føler du deg klar til å være en bidragsyter i samfunnet? Hva innebærer det for deg å være en bidragsyter i samfunnet, og en god samfunnsborger?

- Hva synes du om sånne oppgaver som ikke har et fasitsvar? Som ikke har et rett eller galt svar, men hvor dine tanker og meninger er det viktige?
-er de vanskeligere å forberede seg på enn rett og galt?

Helt til slutt

- Har du respekt for læreryrket?

Intervjuspørsmål 5.trinn

Elevenes opplevelser, tanker og følelser rundt temaet lærerrolle

- Hvilken klasse går dere i? A eller B?
- Hva er det gøyeste faget dere har?
- Fortell meg hva som gjør at det faget er gøyere enn andre?
- Har dere samme lærer i alle fagene?
- Fortell meg hva dere mener at er en lærers jobb?
 - Så hvordan er man en flink lærer synes dere?
 - Hvordan lærer de dere på best mulig måte?
- Fortell meg hva lærere bruker mest tid på i klasserommet? Hva gjør de mest av?
- Virker det som om læreren er opptatt av deg, og av dine meninger?
 - stiller de spørsmål i timen?
- Hvem er det som bestemmer hva som skal skje i undervisningen/når dere har time?
 - Er det noen andre som bestemmer hva deres lærer skal lære dere når dere har undervisning?
 - Hvem da?
 - Hvorfor?

Elevenes opplevelser, tanker og følelser rundt temaet skole og testing.

- Kan dere huske når dere gikk i barnehagen på førskolegruppe og skulle begynne på skolen?
 - Gledet dere dere til å begynne på skolen?
 - Fortell meg hva dere gledet dere mest til med å få begynne på skolen?
 - Synes du at det å gå på skolen har blitt sånn som du så for deg?
- Har dere prøver og kartlegginger, tester og sånn?
- Nasjonale prøver da. Har dere hatt det?
- Forberedte dere dere nor til nasjonale prøver?
 - Har dere fått i lekse å øve på nasjonale prøver f.eks.?
 - Må dere øve mye til prøver eller ikke noe særlig mye?
 - Er de vanskelige eller lette synes dere?
- Hvorfor har dere disse prøvene tror dere?
 - Hvem er det som bestemmer at dere skal ha prøver og tester?
- Men hvem sin feil er det dersom deres klasse ikke gjør det så bra på nasjonale prøver?

Elevenes opplevelser, tanker og følelser rundt temaet undervisning

- Hvorfor skal barn gå på skolen egentlig?
 - Hva er det man skal lære på skolen?

- Fortell meg hva dere synes at det er viktig å lære seg. Hva er viktig å kunne i Norge i dag?
 - Kan skolen lære dere andre ting enn fag?
 - Hva da for eksempel?

 - Synes dere at *dere* lærer det *dere* trenger på skolen?
 - Hva ville dere brukt mer tid på på skolen hvis dere kunne velge?
 - Og mindre tid på?

- Har skolen noen forventninger til dere?
 - Regler f.eks.?
 - Noe dere må gjøre? Eller ikke gjøre?

- Fortell meg hva dere vil bli eller hva dere vil gjøre når dere blir voksne og er ferdige på skolen?

- Synes dere at det å være lærer er en god jobb?

- Fasit betyr å vise at noe er riktig. Når det ikke er et fasitsvar så betyr det at det ikke er et rett eller galt svar på oppgaven og da må dere skrive eller fortelle hva dere tror og mener om ting.
 - Hva synes dere om sånne oppgaver som ikke har et fasitsvar?

- Hvordan tror dere det ville vært hvis dere ikke hadde prøver/tester/kartlegginger?