

Jonette Vaagland

Målstyringens påvirkning på lærerens fokus

En kvalitativ studie av en ungdomsskolelærers opplevelser

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10 med vekt på realfag

Veileder: Kristel Bye Johansen

Mai 2019

Jonette Vaagland

Målstyringens påvirkning på lærerens fokus

En kvalitativ studie av en ungdomsskolelærers opplevelser

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10 med vekt på
realfag
Veileder: Kristel Bye Johansen
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Problemstillingen for denne oppgaven er «*Opplever ungdomsskolelærere at målstyring har endret deres fokus i praksis?*». Med kvalitativ tilnærming har jeg med semistrukturert intervju som metode undersøkt hvilken endringskraft målstyring har på ungdomsskolelæreres fokus i egen praksis. Notater fra et intervju på ca. 50 minutter med en 26 år gammel kontaktlærer i ungdomsskolen utgjør grunnlaget for mine funn.

Gjennom åpen koding av dataene kom jeg frem til 4 kategorier med betydning for lærers fokus og hvilken endringskraft målstyring har på det. Kategoriene er *målstyringens fokus*, *ledelsens fokus*, *rammefaktorer*, og *lærerens fokus*. Disse 4 kategoriene påvirker hverandre, og har ført til at min intervjudeltagers fokus har endret seg til å handle mer om rammefaktorer og læringsmiljø. Det er hovedsakelig målstyringens standardiserte kompetansemål i læreplanen som har ført til at min intervjudeltager har endret sitt fokus til rammefaktorer og læringsmiljø. Jeg stiller meg spørrende til hva det har å si for skolens brede mandat at intervjudeltager må bruke sin tid, og fokus på arbeid med kompetansemål som ikke er tilpasset elevene.

Abstract

The research question for this thesis is "*Do Middle school teachers experience that management by objectives has changed their focus in practices?*". With a qualitative approach, and a semi-structured interview as the method, have I investigated to what degree management by objectives influences the secondary school teachers' focus in their own practices. Notes from an interview of approximately 50 minutes with a 26-year-old contact teacher in middle school constitutes the basis for my findings.

Through open coding of the data, I came up with 4 categories of importance for the teacher's focus, and how management by objectives changes it. The categories are *the focus of management by objectives*, *the management's focus*, *framework factors*, and *the teacher's focus*. These 4 categories affect each other and have led my interviewee to focus more on framework factors and learning environment. It is mainly management by objectives' standardized competence objectives in the curriculum that have led my interviewee to change his focus to framework factors and learning environment. I question what this means for the school's broad mandate that the interviewee must spend his time and focus on work with competence goals that are not adapted to the pupils.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning.....	1
Bakgrunn	1
Formål.....	1
Disposisjon	2
Kapittel 2: Teori	2
Målstyring.....	2
Kort om målstyringens inntog i norsk skole.....	2
Målstyringens betydning for læreren.....	3
Målstyringens betydning for endringer og forventninger til lederrollen	4
Konsekvenser av måling og standardisering for elevene	6
Danningen og andre formåls plass i skolen i dag	6
Sosiale mål.....	7
Kapittel 3: Metode.....	8
Rekruttering og utvalg	8
Intervju og innsamling av data	9
Analyse og tolkningsprosesser	10
Etiske vurderinger.....	10
Kvalitetsvurderinger	11
Kapittel 4: Analyse.....	12
Målstyringens fokus	12
Ledelsens fokus	13
Rammefaktorer	14
Ressurser	14
Elevenes individualitet.....	15
Lærerens fokus	15
Kapittel 5: Drøfting	16

Målstyringens fokus	17
Ledelsens fokus	18
Rammefaktorer	19
Lærerens fokus	21
Kapittel 6: Oppsummering	21
Litteraturliste	23
Vedlegg 1: Mail til intervju-kandidater.....	25
Vedlegg 2: samtykkeerklæring.....	27
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	29

Kapittel 1: Innledning

Bakgrunn

Målstyringen er en styringsform som brukes i norsk skole i dag. Dette innebærer at myndighetene setter noen mål som skolen skal nå, og kontrollerer måloppnåelsen med blant annet nasjonale prøver og PISA prøver. Det er hovedsakelig faglige mål som blir kontrollert på denne måten fordi de er mulig å operasjonalisere, og grunnet en internasjonal oppslutning rundt en økonomisk tankegang om skolen, hvor kunnskap blir kapital. Etter PISA-sjokket i 2001 har norske myndigheter jobbet for at norsk skole skal heve seg internasjonalt, hvor målstyring har vært verktøyet for å oppnå det.

Den norske skolen har et bredt mandat, som omfatter både danning, sosial og individuell utvikling, og videreføring av kunnskap. Målstyring har fokus på faglige mål. Danning, sosial og individuell utvikling er derimot ikke mulig å måle på samme måte som faglig kunnskap og ferdighet, samtidig som de ikke knyttes til økonomisk vekst. Målstyringens fokus på faglige mål har nå stått sterkt i skolen i mange år. Lærere har måttet stå i større ansvarliggjøring for elevers resultater, standardiserte kompetansemål for en heterogen og mangfoldig elevgruppe, samt økt grad av kontroll og rapportering. Dette har fått meg til å undre på hvordan dette påvirker lærerne, spesielt med tanke på om fagfokuset kan påvirke og overføres til lærerne. Hvis dette er tilfelle, hvilke konsekvenser vil det ha for elevene og skolens mandat, hvis også lærere blir mer opptatt av de målbare, faglige delene ved skolen? Jeg ønsker derfor å forske på følgende problemstilling:

«Opplever ungdomsskolelærere at målstyring har endret deres fokus i praksis?».

Jeg avgrenset problemstillingen til ungdomsskolelærere grunnet en personlig antagelse om at ungdomsskolelærere blir mer påvirket av det faglige fokuset i målstyringen enn lærere på barneskolen, òg fordi jeg selv ønsker å bli ungdomsskolelærer. Med «fokus» sikter jeg hva til læreren anser som viktig i sitt arbeid, og hva læreren bruker tid og tankekraft på. Med «praksis» sikter jeg til lærerens arbeid i skolen, både i, og utenfor selve undervisningen. Jeg har ikke avgrenset oppgaven til en spesiell del av lærerarbeidet, men er ute etter et overordnet fokus i ungdomsskolelæreres arbeidshverdag.

Formål

Formålet med forskningen er å få innsikt i hvordan målstyring som styringsform kan påvirke lærere, elever og skolens mandat. Dette er relevant fordi måten vi styrer skolen på har

konsekvenser for innholdet i skolen, og hva det faktiske utfallet av barns skolegang blir. Vi som land burde derfor ha innsikt i hvilke konsekvenser dagens styreform, målstyring, har for norsk skole, slik at vi i fremtiden kan ta begrunnede og velinformerte valg for styringen av den.

Dette er en studie av én lærers opplevelse av målstyring og fokus, ergo vil funnene ikke være generaliserbare, men de gir et innblikk i hvilken påvirkning målstyring kan ha på ungdomsskolelærere.

Disposisjon

I denne oppgaven vil jeg først presentere målstyring og et historisk bakteppe for styringsformen i kapittel 2. Der vil jeg også presentere ulike perspektiv på målstyringens betydning for lærere, ledere og elever. I kapittel 3 presenter jeg studiens metode, og redegjør for de begrunnelser som ligger til grunn for en kvalitativt metodisk tilnærming. Jeg presenterer så funnene mine i kapittel 4, og drøfter disse opp mot problemstillingen i kapittel 5. Til sist oppsummerer jeg studien i kapittel 6.

Kapittel 2: Teori

Målstyring

Målstyring er en styringsform som originalt ble utviklet for privat sektor, men er i dag også vanlig å bruke i offentlig sektor. Målstyring ble innført i norsk skole blant annet for å gi mer handlingsrom til lavere nivåer, altså å desentralisere makten.

Målstyring innebærer at myndighetene setter noen mål som skal nås, skolene får selv frihet til å arbeide mot disse målene, og myndighetene kontrollerer om målene har blitt møtt. Denne vurderingen av måloppnåelse får gjerne konsekvenser, som sanksjoner eller belønning. Målstyring kalles gjerne resultatstyring fordi det er måloppnåelsen som betyr noe, og ikke prosessen (Imsen, 2016, s.111-113).

Kort om målstyringens inntog i norsk skole

På 80-tallet vokser det frem en tanke om at økonomien best lot seg styre av markedskreftene (Volckmar, 2016, s. 88). Globaliseringen førte til at denne tankegangen strakk seg ut over det økonomiske området og til styringen av samfunnsinstitusjoner, noe som fører til mer konkurranse for slike institusjoner. Styringsformer utviklet for det private næringsliv ble nå også anvendt i offentlig sektor, disse går under navnet New Public Management (NPM). NPM baserer seg på desentralisering, kvalitet, valgfrihet til den enkelte, konkurranse, sterk ledelse

og ansvarsplassering, alt dette kombinert med systemer for å måle kvalitet. I denne markedøkonomien oppfattes utdanning som viktig produksjonsfaktor og konkurransefortrinn, og organisasjoner som er opptatt av økonomisk vekst som OECD, World Bank og EU blir interessert i det utdanningspolitikk (Volckmar, 2016, s. 89-90). På 90-tallet blir målstyring innført som styringsprinsipp i norsk utdanningssektor, og styringsinstrumenter for å sikre måloppnåelse, som lover, nasjonale læreplaner og evalueringssystemer blir utviklet (Volckmar, 2016, s.96-97). Etter tusenårsskiftet er måling av kvalitet det nye mantraet i utdanningspolitikken. I 2001 publiseres Norges resultater på den første PISA-testen, en test fra OECD som sammenligner 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag. Selv om norske resultater var over gjennomsnittet ble vi veldig skuffet, og det ble populært omtalt som PISA-sjokket. Endringer måtte skje, og daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet innførte nasjonale prøver, kvalitetssikringssystemer, styrket målstyringen, og satt i gang arbeidet med nye læreplaner med et stryket fokus på realfag og språkfag. Den nye læreplanen skulle være bedre tilpasset målstyringsprinsippet. (Volckmar, 2016, s.111-113). Lars Løvlie (2005) er en av de som kritiserer utviklingen i skolen på denne tiden, og han beskriver Clemet slik «Den sittende statsråden bestyrer en bedrift. For henne finnes kitter i kontrollsystemet. Et sentralt element i dette maskineriet er de nasjonale prøvene» (Løvlie, 2005).

Utviklingen som er beskrevet har fortsatt til i dag. I 2013 fikk vi blå-blå regjering som fortsatte å «legge vekt på skolen som en kunnskapsbedrift» med testing, måling og offentliggjøring av resultater (Volckmar, 2014). Nå skal vi snart få en ny reform, fagfornyelsen i 2020. Nok en gang under en blå-blå regjering og det ser ikke ut til at målstyringen forsvinner.

Målstyringens betydning for læreren

På tidlig 2000-tall gjør norske elevers gjennomsnittlige resultater internasjonalt at lærerens kunnskap, ansvar og autonomi blir satt i tvil. Det blir et større fokus på hvilke resultater som produseres og lærere blir holdt mer ansvarlig for hvordan elevene presterer (Mausethagen, 2015, s.16). Tilliten til lærere blir byttet ut med kontroll, krav om rapportering samt dokumentering og offentliggjøring av resultater (Imsen, 2016, s.68-69). Det er spesielt to hovedtrekk når det gjelder initiativ for å utvikle lærerrollen på 2000-tallet. Det ene er større fokus på læringsmål og læringsutbytte, noe som innebærer flere former for kontroll og oppfølging av elevresultater. Det andre er større fokus på lærerens kunnskapsbase og

profesjonelle utvikling (Mausestaden, 2015, s.17). Det skjer altså en utvikling hvor lærere får større prestasjonspress og ansvar for elevenes faglige resultater.

Myndighetene har ved en målstyring og andre kontrollmekanismer tatt mye av kontrollen i skolen. Trippestad (2014) påpeker hvordan myndighetene her får en ufortjent høy tillit til å ha denne kontrollen. Hvordan er myndighetene bedre rustet til å ha denne kontrollen enn fagfolk? Det er ingenting som tilsier at myndighetene har høyere moral, renere motiver og en bedre helhetsforståelse av skolens beste (Trippestad, 2014). Det er også en tendens til at når utdanningssystemet blir kritisert leter myndighetene heller etter syndebukker enn å granske eget ansvar (Trippestad, 2014). Både Trippestad (2014) og Imsen (2016) poengterer at målstyring undergraver tilliten til lærere.

Nyeng (2012) skriver om forholdet mellom teori og praksis og at i samfunnsvitenskapen kan teori bli selvopplyllende eller selvødeleggende, alt ettersom hvordan teorien blir mottatt (s.167). Som eksempel nevner Nyeng hvordan økonomisk organisasjonsteori styrt med overvåkning, kontroll og resultatstyring baserer seg på «kronisk mistenksomhet mot individet» har blitt brukt på skolen (Nyeng, 2012, s.168). En slik teori vektlegger rapportering av målbare data, resultatorientering og ytre belønning, dette er ikke positivt for menneskers utvikling av moralsk dømmekraft og indre motivasjon. Resultatjaget det har ført til i skolen har lagt press på både lærere og elever, og noen lærere har tydd til juks for å oppnå ønskede resultater (Nyeng, 2012, s.168-169). «Tillit avler tillit» skriver Nyeng (2012, s.168), for blir man behandlet som et umoralsk menneske lenge nok er det kanskje lettere å oppføre seg som det og, teorien blir praksis.

Kompetansemålene vi bruker i dag, som en del av målstyringen kan føre til en deprofesjonalisering «Det vises til at kompetansemålene kan være abstrakte og innholdsløse, og at planene ofte følges av eksterne krav om standardisering og omfattende resultatkontroll.» skriver Aasen, Prøitz & Rye, (2015). Men lærere i Norge har tydeligvis tatt godt imot LK06 og tilhørende veiledninger til de åpne målene (Aasen et al., 2015). Det som dog har vist seg er at læreres autonomi har blitt lagt under press og at resultatfokuset har innsnevret skolens mål og innhold, dette skyldes ikke LK06 direkte men hvordan resultatene følges opp og brukes av myndighetene (Aasen et al., 2015).

Målstyringens betydning for endringer og forventninger til lederrollen

På 90-tallet skjer det en endring i hva en rektor skal være. De skal nå bli tøffere ledere og arbeidsgivere, og Trippestad (2014) mener dette går på bekostning av rektor som faglig leder;

«I praksis ble økonomidelen prioritert av de lokale målstyringsregimene i kommunene. Faglig ledelse ble dermed nedprioritert grunnet målstyringen.» (Trippestad, 2014). På samme måte som myndighetene har fått mer makt har også rektor fått mer makt, dette begrunnes med at det skal føre til høyere kvalitet i skolen (Trippestad, 2014). Men rektor har blitt en mer og mer byråkratisert rolle og Trippestad (2014) viser til forskningsprosjektet *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted* hvor nesten halvparten av lærerne rapporterer at relasjonen til rektor er preget av avstand og lite gjensidig tillit (Trippestad, 2014). Lærerne savner å kunne rådføre seg med rektor. Rektor har derimot mye å stri med selv, «I prosjektet rapporterer rektorene selv om en hverdag med tidspress, økonomisk ansvar og oppgavetrengsel som gjør at pedagogisk ledelse blir salderingsposten.» (Trippestad, 2014).

Karseth & Møller (2014) har undersøkt språkbruken om ledere i skolen i St.meld. nr. 30 (2003–2004). Kultur for læring, stortingsmeldingen som var forløperen til LK06. Rektorer beskrives som essensielle for reformprosessen og avgjørende for en skoles resultater (Karseth & Møller, 2014). Om hva rektor skal være settes begrepene tydelig og kraftfull i kontrast til føyelig, som politikerne ikke vil retorene skal være (Karseth & Møller, 2014). I senere stortingsmeldinger forventes det tydelig ledelse, men det settes i tillegg en forventning at rektor tar mer ansvar for resultater enn før, «... og samtidig må rektorene nå forholde seg til en ny diskurs om kvalitet som er basert på resultater fra nasjonale tester og internasjonale undersøkelser» (Karseth & Møller, 2014).

Misund (2011) argumenterer for at rektor, under LK06, får for stort ansvar for kvaliteten av arbeid med sosiale mål i læreplanen. De sosiale målene i LK06 er ikke klare nok, isteden ligger det en forventning til at rektor skal sørge for at de ansatte har et sett med felles normer og verdier som lærerne skal bruke i sitt arbeid med sosiale mål (Misund, 2011). Rektor har mulighet til å forme organisasjonskulturen etter hva h*n vektlegger, vurderer som viktig og hva som kontrolleres (Schein 1990, referert i Misund, 2011), men når myndighetenes sosiale mål er uklare og lite evaluerbare gir de liten støtte i rektors utforming av de ansattes fellesforståelse av hva som skal vektlegges av sosial utvikling (Misund, 2011). De faglige målene er på den andre siden mye tydeligere og kan evalueres mye lettere, i tillegg til at rektor forventes å ta et større ansvar for resultater enn før (Karseth & Møller, 2014). Man kan lure på om dette kan påvirke rektors fokus og de verdiene han eller hun viderefører.

Konsekvenser av måling og standardisering for elevene

Ulvestad (2017) mener at kompetansemålstenkningen vi har i skolen i dag står i et spenningsforhold til skolens faktiske hverdag. At alle må gjennom det samme og alle skal måles på samme måter går ikke overens med alle de individuelle forutsetninger og kontekster hver enkelt elev har (Ulvestad, 2017). Ulvestad (2017) skriver at «Vi har ein styringsmodell som gjennom styring og styringsdokument som er individ- og kontekstblinde, lagar ein svært forenkla modell av skulekvardagen og «læring».».

Lars Løvlie (2005) mener måten prøver blir brukt i skolen skaper et veldig press på lærere og elever, og han formulerer det slik «Elever i den offentlige skolen møter fra første skoledag et batteri av prøver: det er PISA og TIMMS og de nasjonale prøver. I tillegg kommer kommunale prøver, eksamensprøver, standpunktprøver, trivselsundersøkelser, brukerundersøkelser og kvalitetsbarometre.».

Prøver har flere funksjoner i skolen, for eksempel vurdering og korrigerer av lærerens eget arbeid, men Løvlie (2005) mener at prøver nå blir brukt som et verktøy for kontroll. Skarpenes og Nilsen (2014) mener bakgrunnen for dette «kartleggings- og testregimet» er ønsket om å bedre grunnleggende ferdigheter som OECD har økt oppmerksomheten mot. De kritiserer dette ved blant annet å referere til Svein Sjøberg (2014) som påpeker at standardiserte tester som PISA er dekontekstualiserte, de tar ikke hensyn til lokale læreplaner, det er mange fag de ikke omfatter, og det er mye de ikke måler.

Danningen og andre formåls plass i skolen i dag

I opplæringsloven (1998) finner vi § 1-1 «Formålet med opplæringa». Dette betyr at i Norge er det lovgitt hva formålet med opplæringen skal være. Formålsparagrafen handler veldig tydelig om danning og å utvikle mennesker. Opplæringen skal gjøre elevene i stand til å mestre egne liv, å leve i et samfunn, og å være med på å gjøre det til et bedre samfunn for alle. Paragrafen har fokus på eleven i et fellesskap som den skal være en del av, og bidra i. Ordet danning nevnes kun én gang i siste avsnitt, men elementer i danning, som kritisk tenkning, åpne dører mot framtiden, medansvar, medvirkning, demokrati og respekt, er gjennomgående i hele paragrafen. Danning og individuell utvikling er sentrale deler av skolens formål, men mange mener dette er mål som får mindre plass i skolen på grunn av målstyring.

Nome (2011) skriver f.eks. om hvordan målstyringsperspektivets kvantitative, standardiserte måte å måle kompetansemål på gjør at «... mangfoldet av mestringsstyper og kompetansemønstre som gjør det mulig for ulike mennesker å være deltagende i samfunnet, er underfokuset» (Hopmann, 2010, referert i Nome, 2011). I tillegg mister man fokuset på

kunnskapens allmenndannende funksjon når kunnskap kun får et nytteperspektiv (Nome, 2011).

PISA er et eksempel på at standardiserte målbare kompetanser har fått stor makt.

Internasjonale tester som PISA og TIMSS fungerer som verktøy for målstyringstankegangen. Når Norge er misfornøyd med egne resultater på disse testene bør vi huske hva de faktisk måler og ikke måler. Prøvene måler få av målene i norsk skoles mandat, likevel har OECD, gjennom PISA, fått stor innflytelse på norsk skolepolitikk (Løvlie, 2005).

Lars Løvlie (2005) kritiserte i 2005 utviklingen utdanningspolitikken startet å få. Han mente at på grunn av markedstenkning var skolen i ferd med å bli en bedrift for produksjon og testing av kunnskaper og ferdigheter, og at dette kunne gå på bekostning av skolens andre oppgaver, deriblant danning. «Markedstenkningen klarer seg uten denne danningstradisjonen. Den er en trendy måte å forandre skolen på, fra et sted å være og å lære til et sted som produserer ferdigheter etter standardmål» (Løvlie, 2005).

Dag Nome (2011) argumenterer for at målstyringens standardiseringstenkning og dannelsesperspektiv utelukker hverandre. Vi dannes i fellesskap, hvilket målstyringens individ- og konkurransebaserte tankegang ikke gir rom for. Nome (2011) knytter og denne motsetningen mellom danning og målstyringstankegang til at de har opphav i ulike vitenskapelige ståsted; danning i hermeneutikken og konstruktivismen, mot målstyring i positivistisk kvantitativ tankegang.

Målstyringen forutsetter målbar, standardiserte kompetanse. Danning er ikke mulig å standardisere eller å måle. At utgangspunktet for undervisningsplanleggingen er hva som gir ønsket utbytte på standardiserte mål svekker dannelsesperspektivet (Nome, 2011).

Formålet med skolen – privat eller offentlig, er dermed ikke lenger et dannelsesoppdrag, men å utvikle målbare standardiserte kompetanser hvor betydningen av undervisningsinnholdet er gitt. En slik standardisering av skolens forventede produksjonsresultat gjør ulike skoler sammenlignbare og formålmessig like, og skolens dannelsesoppdrag blir, som tidligere nevnt, tonet ned. (Hopmann 2010; Werler 2010, referert i Nome, 2011)

Sosiale mål

Misund (2011) problematiserer at det er så stor forskjell i konkretisering, tydelighet og evalueringsmuligheter for faglige og sosiale mål i nasjonale styringsdokumenter. Det er hver

enkelt skole som får ansvaret for hvor mye og hvordan det arbeides med sosiale mål og det er lærernes og ledernes verdier og normer som legger føringene (Misund, 2011).

Misund (2011) beskriver også hvordan det stadig økende fokuset på faglige prestasjoner kan gjøre at faglige og sosiale mål blir konkurrerende, og fordi sosiale mål er vanskelige å evaluere kan skoler presses til å nedprioritere de sosiale målene. «Hvordan skolene opplever dette dilemmaet, vil trolig komme an på hvilken betydning de mener sosial kompetanse har for å øke elevenes faglige prestasjoner» (Misund, 2005, referert i Misund, 2011). Hva vil det bety for skolen om sosiale mål blir fungerende som middel for å oppnå faglige mål, og ikke som mål i seg selv?

Kapittel 3: Metode

Problemstillingen til denne oppgaven er «*Opplever ungdomsskolelærere at målstyring har endret deres fokus i praksis?*». Fordi problemstillingen er ute etter læreres subjektive opplevelser valgte jeg kvalitativ metode for min forskning. Kvalitativ metode gir meg rom til å gjøre et dypdykk i disse opplevelsene og studere deres kompleksitet, hvilket er nødvendig for å drøfte problemstillingen. Praktiske årsaker som at problemstillingen er vanskelig å operasjonalisere, samt liten tilgang på informanter er også medvirkende til valget av kvalitativ metode. Jeg brukte semistrukturert intervju for å samle data.

Rekruttering og utvalg

Mitt forskningsspørsmål er avgrenset til ungdomsskolelærere, derfor var det et kriterium i rekrutteringsprosessen at informantene var ungdomsskolelærere. Rekrutteringsprosessen bestod av å kontakte avdelingsleder på en barne- og ungdomsskole per mail. Mailen besto av en kort introduksjon til forskningsprosjektet, dets hensikt, og forespørsel om mailadressene til alle lærerne på ungdomstrinnet. Jeg fikk mailadressene til elleve ungdomsskolelærere, og jeg sendte deretter ut en rekrutteringsmail (se vedlegg 1) til alle. I rekrutteringsmailen presenterte jeg prosjektet, dets formål, metode, og hvorfor jeg kontaktet akkurat dem. Jeg brukte NSDs mal for informasjonsskriv (NSD, 2018) som utgangspunkt for rekrutteringsmailene og mitt samtykkeskjema (se vedlegg 2).

Det var én av de av de elleve spurte som meldte interesse for å være deltager i forskningsprosjektet. Dette var en mann på 26 år, han har jobbet som lærer i 6 år, hovedsakelig på ungdomstrinnet, og er nå kontaktlærer på 8. trinn. Han er utdannet adjunkt med fagene norsk, samfunnsfag og kroppsøving. For å beskytte identiteten hans vil han i denne teksten omtales med pseudonymet «Max».

Det kan være flere grunner til at det kun var én av elleve som takket ja til å stille til intervju. For eksempel kan det skyldes at lærere har en travel hverdag og ikke ønsker å sette av tid til et intervju. Det kan også skyldes liten interesse for temaet, at de ikke følte de hadde noe å bidra med, eller praktiske årsaker som at rekrutteringsmailen ble lest og glemmt, eller aldri har blitt lest i det hele tatt.

Intervju og innsamling av data

Jeg valgte semistrukturert intervju for å samle inn data, som vil si at jeg brukte en intervjuguide (se vedlegg 3) under intervjuet. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i Christoffersen og Johannessens (2012) mal til intervjuguide (s. 80-81). Malen består av seks steg hvor man starter med å etablere en relasjon, og gradvis går over til nøkkelspørsmålene for problemstillingen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80-81). For å kartlegge intervjudeltagers opplevelse av målstyring, og dets påvirkning på hans fokus, stilte jeg mange spørsmål, flere var relativt like med forskjellige vinkling og varierende ordbruk. Jeg var opptatt av ikke å ha ledende spørsmål for å unngå å legge ord og meninger i munnen på intervjudeltager. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, og ikke alle spørsmålene ble stilt. Begrunnelsen for at jeg brukte intervjuguide var at dette var mitt første intervju og jeg ønsket å ha gjennomtenkte, ferdig formulerte spørsmål som et stilas for intervjuet. En intervjuguide hadde i tillegg gitt meg mulighet til å sammenligne svar om jeg hadde hatt flere informanter.

Intervjudeltager satt de fleste rammene for intervjuet, han fikk bestemme hvor og når intervjuet skulle finne sted. Dette valgte jeg for å forsøke å skape en mest mulig ideell intervjusituasjon for intervjudeltager. Jeg var opptatt av at han skulle føle seg komfortabel med stedet, tidspunktet, og tidsbruken for intervjuet. Max satt av 45 minutter i en arbeidsdag på en dato av eget valg, og stedet ble skolen han jobber på. Intervjuet ble gjennomført på et grupperom.

Grunnet krav og regler fra NSD og EU registrerte jeg svarene ved å notere for hånd, istedenfor video- eller lydopptak. Jeg opplyste intervjudeltager om måten jeg kom til å registrere svarene på både i rekrutteringsmailen, samtykkeskjemaet, og muntlig før vi startet intervjuet.

Etter intervjuet satt jeg igjen på grupperommet og noterte alle inntrykk jeg husket og tilføyinger jeg hadde som jeg ikke rakk å notere underveis i intervjuet. Jeg gjorde dette for å utfylle notatene mine ettersom man ikke har mulighet til å notere alt som skjer under intervjuet, og man husker best rett etter intervjuet (Nilssen, 2012). Jeg skrev først ned alle

inntrykk, tanker og refleksjoner jeg umiddelbart satt igjen med, før jeg tok for meg spørsmål etter spørsmål og svar for svar og fylte inn detaljer jeg husket.

Analyse og tolkningsprosesser

Jeg analyserte dataen på ved å først prøve åpen koding, så sorterte jeg kodene mine i kategorier. Jeg brukte en webapplikasjon som heter «Trello» (www.trello.com) for å kategorisere kodene mine. Man kan opprette lister med elementer og flytte elementene rundt til nye lister. Det kan sammenlignes med at alle kodene mine var magneter på et kjøleskap som jeg kunne flytte rundt og sortere slik jeg selv ønsket. Jeg kategoriserte kodene på flere måter før jeg fant en måte som var hensiktsmessig å bruke. I tillegg til Trello brukte jeg også forskjellige sammenligninger, tegninger og modeller som analyseverktøy for å analysere dataene mine og se mening i datamaterialet. Kategoriene jeg endte opp med var *målstyringens fokus, rammefaktorer, ledelsens fokus, og lærerens fokus*.

Etiske vurderinger

Christoffersen og Johannessen (2012, s.41-42) oppsummerer Den Nasjonale Forskningsetiske komité for Samfunnsvitenskap og Humanioras (NESH) retningslinjer for forskningsetikk på denne måten:

- 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi
- 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv
- 3) forskerens ansvar for å unngå skade

Alle disse punktene har jeg prøvd å etterfølge, og gjennomgående vært bevisst på i mitt forskningsarbeid. Intervjudeltager ble informert om prosjektets hensikt, metode, og frivillige natur både i rekrutteringsmailen (se vedlegg 1) og samtykkeskjemaet (se vedlegg 2) som ble utdelt rett før intervjuet.

For å unngå skade og respektere intervjudeltagers privatliv anonymiseres han med pseudonymet Max, og jeg oppgir ingen identifiserbar informasjon. Jeg gikk også veien om avdelingsleder da jeg rekrutterte deltagere. Jeg forsikret meg om at avdelingsleder var informert om prosjektet og i tillegg var positiv til gjennomføringen av det, hvilket jeg vurderer jeg som et positivt grep for å unngå skade for intervjudeltagere.

I behandlingen av dataen har jeg strebet etter å være respektfull, å ikke dra ut funn som ikke finnes i dataen, og vært bevisst min egen subjektivitet.

Kvalitetsvurderinger

Motivasjonen for å stille til intervjuet kan påvirke dataen. En grunn til å takke ja til et intervju er at man er spesielt interessert i temaet intervjuet skal ta for seg. Max er relativt ung og han fortalte at husket hvordan det var å skrive bachelor og at han gjerne ville hjelpe. Jeg antar derfor at Max ikke deltok grunnet spesiell interesse for målstyring.

At dette var mitt først intervju og forskningsprosjekt kan ha betydning for studien. Lengden på intervjuet er et eksempel på det, 45 minutter ble litt for lite i forhold til antall spørsmål jeg hadde planlagt. Det førte til at vi gikk over tiden og jeg ble litt stresset på slutten av intervjuet og observerte også at Max kikket litt ekstra på klokken. Tross i at dette var mitt første forskningsintervju hadde jeg mine tvil om 45 minutter var tilstrekkelig med tid, men jeg ville gjerne respektere og ta hensyn til rammene som passet best for intervjudeltager. Hvis jeg skulle ha gjennomført prosjektet igjen ville jeg ha forsøkt å organisere et lengre intervju.

I starten av intervjuet fikk jeg inntrykk av at Max var opptatt av å svare det jeg ville ha som svar, da han flere ganger kommenterte at *«det er ikke sikkert jeg har det du er ute etter»*. Jeg prøvde å forsikre han om at jeg var ute etter hans erfaringer og opplevelser, ikke en fasit. Jeg opplevde at Max ble mer komfortabel utover i intervjuet, både med spørsmålene, meg, å snakke om sine opplevelser, og at svarene hans ikke trengte å være noe annet enn nettopp hans opplevelser. Jeg tror en godt utformet og gjennomtenkt intervjuguide (se vedlegg 3) var viktig her. Ettersom de første spørsmålene var oppvarmingsspørsmål og nøkkelspørsmålene ikke kom før senere i intervjuet fikk jeg tidlig oppklart at jeg ikke var ute etter en fasit, og Max ble mer komfortabel innen vi kom til de viktigste spørsmålene mine. At Max hadde lagt de fleste rammene for intervjuet kan også ha hjulpet med å gjøre han mer komfortabel. I tillegg var grupperommet ideelt fordi det var avsidesliggende og vi kunne sitte i fred i og ro.

At jeg noterte for hånd påvirker hvilket datamateriale jeg satt igjen med. Alt intervjudeltager sa har gått gjennom min ubevisste sortering hvor noen ting er notert ordrett, mens en større del av materialet er kortet ned og formulert av meg. Selv om jeg forsøkte å være objektiv med det jeg noterte ned har jeg ubevisst plukket jeg ut det jeg syns var mest relevant. Når man noterer for hånd har man heller ikke mulighet til å notere ned alt, blant annet pauser, kroppsspråk, tonefall osv. For at å få mest mulig utfyllende data satt jeg igjen etter intervjuet og skrev ned så mye som mulig av det jeg husket fra intervjuet.

Jeg har lagt mening Max' ord som kanskje, og sannsynligvis ikke, var akkurat den meningen som han lå i ordene. Hans virkelighet har blitt tolket gjennom min forforståelse, hvilket vil

påvirke alle deler av forskningsprosjektet. Dette er noe jeg har vært klar over, og jeg har jobbet med dette ved å forsøke å identifisere egen subjektivitet og forforståelse, blant annet ved å skrive ned beskrivelser av det. Jeg har hatt kunnskapen om egen subjektivitet i bakhodet gjennom mitt arbeid med denne oppgaven. Dette er viktig å være bevisst på blant annet fordi man er mer åpen for funn som støtter det man tror fra før enn det som ikke støtter (Nilssen, 2012, s.139). Dette er ikke ment som kritikk av studien, men noe som er viktig å være klar over.

Det er også viktig å huske at dette er en studie på én mann, ergo er funnene ikke generaliserbare, men de gir et innblikk i én ungdomsskolelærers opplevelse av hvordan målstyring har endret hans fokus. Ettersom Max er ganske ung hadde det vært interessant å gjennomføre samme intervju med en lærer som har lengere arbeidserfaring, og derfor lengre erfaring med målstyring.

Kapittel 4: Analyse

Under intervjuet prøvde jeg å kartlegge Max' opplevelse av målstyring og dets betydning for hans fokus, hva som påvirket det, og endringer i fokuset. I analysearbeidet har jeg gått systematisk gjennom datamaterialet og kommet jeg frem til 4 kategorier som hadde betydning for Max' opplevelse av hvordan målstyring har påvirket hans fokus. Disse kategoriene er *målstyringens fokus*, *ledelsens fokus*, *rammefaktorer*, og *lærerens fokus*. Jeg velger å presentere resultatene fra min undersøkelse inndelt på denne måten. Det må nevnes at disse kategoriene ikke er adskilte størrelser, de både glir over i hverandre og påvirker hverandre.

Jeg siterer intervjudeltager Max noen ganger, dette er sitater fra mine håndskrevne notater. Under intervjuet la han noen ganger spesielt trykk på ord eller uttrykk, dette markerte jeg det ved å understreke ordet/uttrykket og noen sitater vil derfor inneholde understreker.

Målstyringens fokus

Målstyringens fokus er det fokuset som blir mediert fra myndighetene gjennom målstyring. Max beskriver målstyring som faglige og sosiale mål som er utformet på et høyere nivå, noe som styrer hans jobbhverdag. Det er spesielt læreplanen som påvirker Max' arbeidshverdag ettersom han bruker den mye i planleggings og vurderingsfasen i sitt arbeid. Når jeg spør hva målstyring betyr for han svarer han at det gjør friheten hans blir litt mindre samtidig som læreplanen gir han noe konkret å forholde seg til. Han synes også det er positivt at læreplanen fungerer som en pekepinn på hva som er viktig å vektlegge i de forskjellige fagene, men han problematiserer aspekter ved at målene er standardisert:

Max: «[...] Alle mål virker ikke like relevant. [...] skal gjennom noe et høyere nivå har bestemt, ikke tilpasset elevens nivå».

Max ser en utvikling til mer fagfokus hos andre skoler og hos myndighetene. Han ser hvordan myndighetene er opptatt av konkurransedyktighet, og har et økt fokus på fag. Max opplever at nasjonale prøver brukes for å legge opp til mer sammenligning, og som verktøy for å legge til rette for faglig fokus. Dette svarer Max på spørsmål om han har merket noen endringer på hva som er i fokus hos myndighetene:

Max: «[...] Igjen på fag, de legger opp til mye sammenligning med nasjonale prøver osv. Opptatt av konkurransedyktighet, de som sitter nå, de som påvirker min hverdag, påvirker med økonomi som legger til rette for rammefaktorene. Endringer, mer fokus på fag, nye læreplaner, veldig fokus på at ungene får god utdanning, må være kompetent til sin fremtid. Nasjonale prøver kan være et verktøy for å legge til rette for faglig fokus, skoler vil gjøre det bra».

Om endringer i fokus i skolen sier han at han har merket et økt fagfokus og trekker fram konsekvensene det kan ha for elevene:

Max: «[...] at vi måler dem så mye gjør at fag kan gå på bekostning av f.eks. psykososialt. Tar av fritid, «er vi gode nok?», mange skoler har nok mye fokus på fag, vil komme godt ut av PISA ol.».

På sin skole opplever ikke Max et press på at hans elever skal prestere gode resultater. Han eksemplifiserer dette med måten de bruker nasjonale prøver og PISA på:

Max: «[...] opplever at vi ikke har fokus på f.eks. PISA, forbereder oss ikke på det. Bruker det som mulighet til å kartlegge seg selv, har ikke snakket om PISA, nasjonale prøver bortsett fra når vi har det».

Prøvene tar altså liten plass i arbeidshverdagen, men blir brukt som kartleggingsverktøy. Max sier ingenting om hvilke konsekvenser resultatene av disse kartleggingene får for videre arbeid.

Ledelsens fokus

Kategorien «ledelsens fokus» består av det Max opplever at ledelsen fokuserer på.

Når Max skal beskrive endringer i fokus hos ledelsen sier han at «vi» har veldig fokus på læringsmiljø, tilrettelegging og rammefaktorer. Han opplever at ledelsens ikke er så fokuserte på fag. Når han beskriver endringer i fokus hos ledelsen sier han dette:

Max: «[...] Ja, vi har veldig fokus på læringsmiljø [...] Fokus på rammefaktorene, vil lage gode læringsmiljø så det faglige kan funke. Ikke så mye på fag, mest på rammefaktorene».

Selv om læringsmiljø og rammefaktorer er hovedfokuset hos ledelsen er ikke fagfokuset fraværende, og i dette sitatet kan arbeid med læringsmiljø fremstå som et middel for å nå faglige mål. Jeg legger merke til at selv om han beskriver ledelsens fokus bruker han pronomenet «vi» istedenfor «de» og «deres».

Som sagt opplever Max et fagfokus hos myndighetene og andre skoler som han ikke kjenner igjen på sin egen arbeidsplass. Han sier at det lærere blir fortalt at de skal vektlegge i jobben sin blant annet er avhengig av hvilken skole de jobber på. Skolen hans velger å ikke ha så stort fokus på PISA og nasjonale prøver, og han opplever generelt ikke et press på at elevene hans skal produsere gode resultater. Max mener dette fraværende resultat-presset skyldes skolens elevsyn:

Max: [...] handler om at vi aksepterer at alle ungene er forskjellige, naturlig at det er en variasjon, vil ikke gjøre ungene til noe annet enn de er».

Jeg spør Max om hva han blir fortalt at han skal vektlegge i jobben sin, han svarer at det er blant annet avhengig av hvilken skole du jobber på, og at han og lærerstaben har tillit hos ledelsen til å selv velge hva de vil vektlegge i jobben sin:

Max: «[...] Veldig ut ifra koss skole du er på, koss trinn og elever du har [...] det er vi selv som vektlegger det vi synes er viktigst. Vi blir solt på, føles bra.»

Rammefaktorer

Rammefaktorer er de rammene en lærer møter i sin arbeidshverdag, og jeg har her valgt å dele det inn i ressurser og elevens individualitet for ordens skyld.

Ressurser

Max opplever at det er større utfordringer med rammefaktorer som gjør det vanskeligere å gjennomføre økende krav til faglig måloppnåelse. I tillegg til tidsklemma opplever Max at det er for få lærere, for få assistenter, og for varierende oppfølging av spesialpedagoger. Om endringer i fokus i skolen starter Max:

Max: «Ja det har jeg, ser på egen skolegang, da jeg var barn og nå. Fokuset er mer fag, skal gjennomføres uansett rammefaktorer».

Og om fokusendringer i skolen oppsummerer han:

Max: «[...] Fokus mer til fag, men og større utfordringer med gjennomføring».

Elevers individualitet

Max opplever at flere elever sliter mer psykososialt nå enn før, og han reflekterer over om økt fagfokus og målingspress kan være faktorer som har ført til dette (se side 13). I tillegg har elevgruppene blitt større, mer utfordrende, og adferdsutfordringene flere. Han beskriver det som vanskelig å «få inn læringen», å gjennomføre de økende kravene til faglige prestasjoner har blitt mer utfordrende.

Som nevnt på side 13 påpekte Max utfordringene i at kompetansemålene i læreplanen er standardiserte og ikke tar hensyn til elevens individualitet. De økende utfordringene med rammefaktorer og elevgrupper gjør det enda vanskeligere å nå de faglige målene:

Max: «[...] OK med større fagfokus, men tror at mye utfordrer at det er mulig å legge til rette for så mye fag».

Lærerens fokus

Lærerens fokus er det læreren anser som viktig og bruker tid og tankekraft på i sin arbeidshverdag.

På spørsmål 5 (se vedlegg 3) om opplevelse av press på andre funksjoner skolen har (som danning og individuell utvikling) forklarer Max at danning, og å gjøre barna sosialt gode og rustet for et liv i samfunnet er den viktigste jobben han har. Han sier først at han ikke opplever noe press på disse områdene:

Max: «[...] naturlig del å jobbe med hver dag, ikke press!».

Etter han har snakket litt nevner han at det er et visst press fra foreldre på at han skal kjenne elevene, men han er positiv til at foreldre har forventinger til jobben hans og han kaller det «sunt» og «menneskelig press». Max omtaler danning, at elevene skal gå ut fra skolen som «samfunnsnyttige borgere», og at elevene blir sosialt kompetente som «det viktigste», «viktigst» og «viktigste jobb». Danning, sosial utvikling og å se individet fremstår derfor som viktig og betydningsfullt for Max.

Det Max har fokus på er relasjoner, læringsmiljø og rammefaktorer. Når jeg spør han om han opplever at fokuset hans har blitt endret av målstyring (spørsmål 7, se vedlegg 3) sier han først at han ikke synes målstyring på fag er så ille, men det har ført til at han må ha større fokus på alt rundt undervisningen:

Max: «[...] Mer fokus på fag gjør at man må ha et veldig mye større fokus på alt det rundt, jeg må jobbe mye mer med andre ting for å kunne oppfylle det faglige».

Han mener fokuset endres naturlig etter man blir satt inn i virkeligheten av lærerhverdagen hvor man opplever viktigheten av relasjoner og læringsmiljø, og at det faglige og sosiale arbeidet i skolen ikke er adskilte størrelser. Max fokus har endret seg til å handle mer om relasjoner, læringsmiljø og rammefaktorer. Om hvor mye av denne endringen i fokus som kan skyldes målstyring sier han dette:

Max: «[...] At vi har konkrete faglige mål gjør at det kan være vanskelig å treffe alle, alle har ikke samme forutsetninger for å beherske alt. Kan hende endret fokus har blitt påvirket av at vi skal legge opp til så mye som ikke treffer».

For å oppsummere analysekapittelet opplever Max at myndighetene har mer fokus på fag, og at ledelsen har mer fokus på rammefaktorer og læringsmiljø. Selv har han endret seg til å ha mer fokus på læringsmiljø, relasjoner, rammefaktorer, og det han kaller «alt rundt».

Kapittel 5: Drøfting

Mitt utgangspunkt for denne forskningen var en nysgjerrighet på påvirkningskraften til målstyring, en fagfokustert styringsform som er basert på konkurranse og resultatorientering. Hvilke konsekvenser vil målstyring av skolen ha for resten av skolens formål som ikke handler om faglige prestasjoner? Jeg har presentert teori og funnene mine, og Max' fokus på rammefaktorer, læringsmiljø og relasjoner i sin praksis er ganske forskjellige fra målstyringens fokus på fag, sammenligning og konkurranse. Tilsynelatende har ikke målstyringen hatt stor innvirkning på hva Max fokuserer på i sin praksis, men i funnene ser vi at målstyringen, f.eks. med standardisering av kompetansemål har hatt betydning for Max' endring av fokus.

Problemstillingen for denne oppgaven er «*Opplever ungdomsskolelærere at målstyring har endret deres fokus i praksis?*». Gjennom mitt analysearbeid kom jeg fram til 4 kategorier som var viktig for intervjudeltagers opplevelse av hvordan målstyring har endret hans fokus; *målstyringens fokus, ledelsens fokus, rammefaktorer, og lærerens fokus*. Disse 4 kategoriene

er sammen viktige for å avgjøre hva Max' fokus i sin praksis er, og for hvilken endringskraft målstyringen har. I denne drøftingsdelen vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingen min og drøfte hver av disse 4 kategoriene.

Målstyringens fokus

Ifølge teorien er målstyringens fokus på fag, resultater, kontroll, noe som stemmer godt overens med Max' opplevelse av hva målstyring fokuserer på. Dette fokuset møter Max hovedsakelig gjennom læreplaner, og tester som nasjonale prøver og PISA.

Max opplever å bli påvirket av målstyring hovedsakelig gjennom læreplanene og tilhørende kompetansemål. Han bruker dem i planleggingsfasen og vurderingsfasen av undervisningen. Max har altså et fokus på å oppnå disse kompetansemålene, eller i alle fall arbeide med dem. Han opplever at det er greit at kompetansemålene gir han en pekepinn på hva han skal arbeide med og vektlegge i fagene, men også at han får mindre frihet som lærer, og at alle målene ikke er like relevante eller tilpasset elevenes nivå. Ulvestad (2017) mener denne formen for styring som ikke tar hensyn til individet eller konteksten eleven er i står i spenning til skolehverdagen, og forenkler både læring og skolehverdagen. Max står ovenfor nettopp dette spenningsforholdet, selv om det er behagelig at kompetansemålene er styrende for hva han skal vektlegge krasjer de med den faktiske hverdagen han står i, det er ikke mulig for alle elevene å oppnå alt. Max er en fagperson, han møter elevene sine nesten hver dag og kjenner dem sannsynligvis godt. Hadde han fått frihet til det hadde han hatt mulighet til å tilrettelegge undervisningen til hans spesifikke elevgruppe i større grad enn standardiserte kompetansemål kan. Paragraf §1-3 i opplæringsloven (1998) stadfester at alle elever har rett på tilpasset opplæring, en opplæring tilpasset elevenes evner og forutsetninger. At Max må forholde seg til disse målene gjør hans jobb med å tilpasse opplæringen til hans elevgruppe vanskeligere. Han blir tvunget til å arbeide med mål som ikke tar hensyn til hver elevs evner og forutsetninger. Alle lærere må forholde seg til disse målene, og i Max' tilfelle prøver han å gjøre det han kan med rammefaktorene som ikke blir styrt av kompetansemålene for å tilpasse opplæringen best mulig for sine elever.

I teorien nevnes mange av de standardiserte kartleggingsprøvene som PISA, TIMMS og nasjonale prøver som Løvlie (2005) beskriver som verktøy for kontroll. Max nevner både PISA og nasjonale prøver og at dette er prøver de deltar i på hans skole, men han beskriver dem som «mulighet til å kartlegge seg selv» og «målingsverktøy». I intervjuet gikk han ikke mer inn på hva dette betydde, men ettersom Max sa at de ikke engang snakker om prøvene

utenom når de tar dem (se side 13) kan det indikere at resultatene ikke store legger føringer for endring av praksis. De blir uansett fortsatt brukt som kartlegging og målingsverktøy. Hvis resultatene får fungere som en indikator på hvor bra du gjør jobben din, enten som oppmuntrende klapp på skulderen eller som smekk over fingrene, vil målstyring ha fortalt deg hva som er viktig å fokusere på. Men får prøvene egentlig kartlagt og noe mer enn hvordan elevene gjør det på akkurat disse prøvene? Sjøberg (2014) påpeker at denne typen prøver er dekontekstualiserte og det er mye de ikke måler. Løvlie (2005) kritiserer nettopp hvor stor makt disse prøvene har fått for utdanningspolitikken, selv om det de måler lite av skolens brede mandat. Resultatene på slike prøver er noe av det som har ført til det store fagfokuset vi ser i dag, og som fremmes med målstyring, men på Max' skole har de ifølge han selv ikke så stor betydning. Max ser likevel utviklingen i resten av samfunnet og i skolen til at slike prøver kan bli veldig styrende.

Løvlie (2005) sier at all prøvingen skaper et press på lærere, men det ser ikke ut til å være tilfellet her, ettersom Max ikke opplever et press på at elevene hans skal prestere gode resultater. Da må det være andre ting som har betydning for graden av resultatpress og press på fagfokus en lærer opplever. Jeg vil først ta for meg ledelsens rolle.

Ledelsens fokus

En av grunnene til at Max' ikke føler på et press til å fokusere mer på fag eller at elevene hans skal produsere gode faglige resultater er ledelsen. Ledelsen har fokus på rammefaktorer og læringsmål. Det fremstår som at Max og ledelsen har et ganske likt fokus siden Max beskriver dem ganske likt, og fordi han bruker pronomenet «vi» når han beskriver ledelsens fokus (se side 14). At det er en enighet mellom Max og ledelsen om hva som er viktig i arbeid i skolen kan kanskje virke forsterkende fordi begge vil fortelle den andre at den har rett. Selv om Max' og ledelsens fokus fremstår som ganske likt, kan det hende at Max fortalte om de fokusområdene Max selv er mest opptatt av, og det som stemmer overens med hans eget fokus. Ledelsen har uansett et fokus som gir Max grunnlag for å beskrive det på måten han gjorde.

Misund (2011) er bekymret for at uklare sosiale mål i læreplanen gjør at arbeidet med sosiale mål blir mest opp til ledelsen. Det er da ledelsens holdninger og fokus som blir avgjørende for hvordan den enkelte skole jobber med sosiale mål. Jeg kan ikke si mye om det sosiale arbeidet på Max' skole eller hvordan ledelsen arbeider med det, men Max opplever skolen som relativt lite opptatt av resultater, og at ledelsen fokuserer på læringsmiljø og rammer. Dette indikerer

at de faglige målene i skolen ikke dominerer og overskygger arbeid med sosial målene. Hvordan blir da det sosiale arbeidet ivaretatt på skoler hvor ledelsen er mer fagfokustert, og opptatt av å prestere på prøver som PISA?

Max sier at lærerne på hans skole får frihet til å velge selv hva de vektlegger i praksisen sin (se side 14). At ledelsen har tillit til lærernes kompetanse kan fremme autonomi hos lærerne, en autonomi som Aasen et al. (2015) beskriver som presset av målstyringen. At ledelsen baserer styringsstrategien sin på tillit er en motsetning til målstyrings grunnlag, hvilket kan være positivt. Nyeng (2012) sier at tillit avler tillit, og en teori basert på rapportering av målbare data, resultatorientering og ytre belønning er ikke positivt for menneskers utvikling av moralsk dømmekraft og indre motivasjon. At ledelsen på Max' skole har tillit til lærerne kan derfor føre til at lærerne får større tillit til ledelsen.

Hva som gjør at ledelsen har det fokuset den har, har jeg ikke forsket på i denne studien. I delkapittelet «Målstyrings betydning for endringer og forventninger til lederrollen» beskriver jeg hvordan ledelsen, og spesielt rektor, også er under et økende press til å ta mer ansvar for resultater enn før (Karseth & Møller, 2014). Men Max opplever ikke at hans skole har et stort resultatfokus, og prøver som PISA og nasjonale prøver får liten plass. Ledelsen gir tilsynelatende ingen sanksjoner hvis Max' elever ikke presterer så, og så godt, og Max opplever ikke et press på at elevene hans skal produsere gode resultater. Resultater fra PISA og nasjonale prøver blir ikke brukt til noe annet det Max kaller «mulighet til å kartlegge seg selv» (se side 13). Dette vil nok minske disse prøvenes påvirkningskraft, i den grad de kan påvirke ledelse og lærere til å fokusere mer på fag. Basert på dette mener jeg at ledelsen er en viktig faktor for hvor mye målstyring endrer Max' fokus.

Rammefaktorer

Max opplever at det rammefaktorer som utfordringer med elever, tid, for få lærere, for få assistenter, og ikke godt nok spesialpedagogisk-tilbud står i veien for å muliggjøre den graden av fag som målstyringen oppfordrer til. Hva har disse funnene å si for Max' opplevelse av endring i eget fokus grunnet målstyring?

Max opplever at elevgruppene har blitt mer utfordrende og at de sliter mer psykososialt (se side 15). Dette er opplevelser som man ser lignende tendenser til i ungdomsrapporten fra 2018 (Bakken, 2018). Max reflekterer over om denne utviklingen henger sammen med at elevene blir målt så mye i dagens skole, som Lars Løvlie (2005) sier det møter elevene fra første skoledag et batteri med prøver, og at denne prøvningen skaper et press på både lærere og

elever. Hvis det er tilfellet at den økte målingen fører til elever som sliter mer vil måten målstyring blir brukt i dag sabotere arbeidet mot egne mål. Skarpenes og Nilsen (2014) skriver om hvordan å bli målt og plassert i forskjellige kategorier kan få betydning for et individs identitet og handlingsmønster. All målingen og kartleggingen av dagens elever kan derfor få konsekvenser for hvordan elevene oppfatter seg selv og handler. Jeg trekker paralleller til det Nyeng (2012) skriver om forholdet mellom teori og praksis, hvis en elev starter dårlig i barneskolen og blir kategorisert som et avvik, kan kanskje denne teorien om hvordan en elev er bli selvoppfyllende.

Myndighetene har økt kravene til faglig måloppnåelse hos elevene i norsk skole. Måten de har jobbet for å oppnå bedre resultater er blant annet ved å øke læreres kunnskapsbase (Mausethagen, 2015), å lage en ny kompetansemålbasert læreplan (Volckmar, 2016), og å styre skolen strengere med målstyring, som innebærer kontroll, rapportering og dokumentering fra lærerne (Imsen, 2016). Sett bort fra å utdanne lærerne lengre og å styre strengere, hva har blitt gjort for å gjøre det mulig å tilrettelegge for høyere måloppnåelse hos elevene? Max opplever at det nettopp er for få ressurser til at dette er mulig å gjennomføre. Lærere skal klare mer, prestere bedre, og i Max' tilfelle med rammer som ikke strekker til. Som jeg diskuterte i drøftingskapittelets delkapittel «Målstyringens fokus» gjør de standardiserte kompetansemålene tilpassingen av opplæringen vanskeligere, noe som fører til at Max må jobbe mer med rammefaktorer. Men som funnene viser strekker ikke rammefaktorer som tid, antall lærere og assistenter til. Det forsterker behovet for at Max jobber mer rammefaktorene, og fokuset hans endres til å være mer på nettopp rammefaktorer.

Rammene som Max har i jobben sin i dag, med for lite arbeidskraft, for lite tid, og en utfordrende elevgruppe gjør det ikke mulig for han å være spesielt fokusert på at elevene hans skal prestere best mulig faglig. Med rammene Max har å arbeide med må han prøve å få en gjeng med veldig forskjellige ungdommer til å oppnå de samme standardiserte kompetansemålene. Arbeidet for å oppnå høyere faglige resultater har blitt styrt av myndighetene. Myndighetene har ifølge Trippestad (2014) fått en ufortjent tillitt til å ha dette ansvaret, som baseres på en oppfatning om at myndighetene har høyere moral, helhetsforståelse, og kapasitet enn fagfolk. Det er kanskje lett å øke kravene til måloppnåelse uten å legge tilstrekkelig til rette for gjennomføringen av denne visjonen når man selv ikke opplever hva det betyr for hverdagen i skolen.

Lærerens fokus

Max' egne verdier, holdninger og fokus er mer likt det vi finner i formålsparagrafen enn det fokuset målstyringen fremmer. Dette betyr ikke at han er helt upåvirket av målstyringen, som diskutert før i drøftingskapittelet har han blant annet fått et større fokus på rammefaktorer og læringsmiljø. Max mener at danning og sosial utvikling er den viktigste jobben hans, men jeg vet ikke hvordan han faktisk jobber med det. Misund (2011) skriver om hvordan sosiale og faglige mål blir satt opp mot hverandre grunnet det økende faglige fokuset, og at de sosiale målene som er mindre evaluerbare nedprioriteres. Jeg siterer Misund (2005) i teorikapittelet (se side 8) på hvordan måten skoler arbeider med sosiale mål gjerne blir avhengig av hva de respektive skolene mener at sosialt arbeid har å si for faglig arbeid. Sosialt arbeid blir da et middel for faglig måloppnåelse, og ikke er mål i seg selv. Svaret til Max på spørsmål 6 c) (se vedlegg 3) om endringer i ledelsens fokus kan styrke denne teorien. Der svarer Max at de har veldig fokus på læringsmiljø og rammefaktorer, for at det faglige kan funke. Det kan tolkes som at det sosiale arbeidet har en middel-funksjon på skolen.

Max uttrykker at danning og sosial utvikling er den viktigste jobben han har som lærer. Han opplever ikke press på danning, men mener det er en naturlig del å jobbe med hver dag, noe målstyringen ikke legger til rette for. Elevsynet hans handler om å se og respektere individet for det det er. Dette står i motsetning til holdningene målstyring fremmer. Nome (2011) mener at dannelsesperspektivet og standardiseringstenkingen til målstyring utelukker hverandre fordi de er så fundamentalt forskjellige. Jeg tror det faktisk at det er så stor forskjell på hva målstyringen fokuserer på, og det Max mener er viktig arbeid i skolen gjør at han ikke blir like påvirket av det faglige og konkurranse baserte fokuset til målstyring. Hvis Max selv var veldig opptatt av faglig prestasjon hos elevene, og høy uttelling på f.eks. PISA hadde kanskje målstyring ført han enda lengre i den retningen.

Kapittel 6: Oppsummering

I innledningen presenterte jeg problemstillingen for denne oppgaven: «*Opplever ungdomsskolelærere at målstyring har endret deres fokus i praksis?*», og jeg har deretter presentert teori, min forskning, mine funn, og drøftet funnene. Formålet med forskningen var å få innsikt i hvordan målstyring som styringsform kan påvirke lærere, elever og skolens mandat. Jeg vil nå oppsummere innsikten jeg har fått etter å ha drøftet problemstillingen.

Funnene mine tyder på at Max opplever at fokuset hans har blitt endret av målstyring. Hva Max fokuserer på sin i praksis er ganske forskjellig fra målstyringens fokus, men det betyr

ikke at han ikke har blitt påvirket av målstyringen. Jeg har drøftet hvordan de 4 kategoriene, *målstyringens fokus, ledelsens fokus, rammefaktorer, og lærerens fokus* påvirker hva Max har fokus på i sin praksis. Kategoriene virker sammen, har innvirkning på hverandre, og målstyringens endringskraft blir påvirket av de 3 resterende kategoriene.

Målstyringen tar plass i Max' praksis hovedsakelig med kompetansemål, nasjonale prøver og PISA. Ledelsen hverken vektlegger eller har noen form for sanksjoner eller belønning for resultater på nasjonale prøver og PISA. I tillegg har både Max og ledelsen et elevsyn som respekterer mangfoldet av elever og ikke vil gjøre elevene til noe annet enn de er, de vektlegger derfor ikke resultatene på slike standardiserte prøver i stor grad. Jeg har diskutert hvordan dette kan føre til at målstyringens faglige fokus mister mye av sin påvirkningskraft på Max' fokus.

Kompetansemålene er utgangspunktet for Max' planleggingsfase av undervisningen, og disse får mer betydning for Max' endring av fokus. At kompetansemålene ikke er tilpasset elevenes nivå eller kontekst, men likevel må forsøkes å nå gjør at Max blir nødt til å fokusere mer på rammefaktorer og læringsmiljø. At rammefaktorene, ressurser og elevgruppen, er såpas utfordrende forsterker tendensen til rammefaktor og læringsmiljø. Grunnet kompetansemålenes standardiserte natur som ikke lar seg pare med utfordrende rammefaktorer må Max fokusere hovedsakelig på rammefaktorene for å ha mulighet til å arbeide med kompetansemålene i det heletatt. Fokuset hans har endret seg til mer rammeorientert nettopp fordi målstyringens standardisering ikke tar hensyn til elevenes individualitet og skolens ressurser.

Hvilket arbeid som blir gjort med danning og sosial utvikling har jeg ikke data til å si noe om i denne studien, men målstyringen får en stor plass i Max' skolehverdag, stort nok til at hans fokus har endret seg til å handle om å arbeide mest mulig med rammefaktorer så elevene hans kan nå de standardiserte kompetansemålene. Man kan undre seg over hva som går på bekostning av tiden og fokuset Max må bruke på å legge til rette for arbeidet med disse standardiserte målene. Hvordan hadde skolehverdagen sett ut skolen om ble styrt på en annen måte enn med målstyring og kompetansemål, hadde Max hatt mulighet til å fokusere på flere deler av skolens mandat da?

Litteraturliste

- Bakken A. (2018) Ungdata 2018. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA.
- Christoffersen L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I M. Willberg (red.), *Didaktikk – Nye teoretiske perspektiver på undervisningen*. Oslo: Cappelen – akademiske forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 269-278
Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2005/04/ideologi_politikk_og_lereplan
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Misund, B. I. (2011). Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(06), 437-448. Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2011/06/art03>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (2018.10.10). Informasjon til utvalget. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998/2018). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Schein, E. H. (1990). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri-Libro.

- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(01), 30-43. Hentet fra <https://www.idunn.no/nnt/2014/01/pisa-syndromet - hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av>
- Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014). «Making up pupils». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 424-439. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2014/06/making_up_pupils
- Trippestad, T. A. (2014). Visjonærstillingen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 410-423. Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2014/06/visjonaerstillingen>
- Ulvestad, R. (2017). Risiko og undervisning – eit forsvar for den undervisande lærar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(04), 364-368. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-08>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003–2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie : grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Werler, T. (2010). Danning og/eller literacy?: et spørsmål om framtidens utdanning? *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 417-433. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument

Vedlegg 1: Mail til intervju-kandidater.

Hei!

Mitt navn er Jonette Vaagland. Jeg er grunnskolelærerstudent ved NTNU, og denne våren skal jeg skrive en bacheloroppgave.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ungdomsskolelærere opplever målstyring.

Det er NTNU som er ansvarlig for prosjektet.

Formål.

Formålet med undersøkelsen er å få en innsikt i hvordan ungdomsskolelærere opplever målstyring i sin arbeidshverdag. Dette er en hverdag jeg snart skal ut i selv, og målstyring er et interessant og aktuelt tema. Min tentative problemstilling er «Opplever ungdomsskolelærere at målstyring har påvirket deres fokus i praksis?».

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i min undersøkelse fordi jeg ser etter informanter som jobber som ungdomsskolelærere. Jeg har vært i kontakt med Gerd Kristin Arnesen for å få tak i denne mail-adressen.

Hva innebærer det å delta?

Metoden jeg vil bruke er semistrukturert intervju, og jeg vil ta notater for hånd. Intervjuet vil omhandle dine opplevelser med målstyring og dine erfaringer med målstyring i din arbeidshverdag.

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern.

Jeg kommer ikke til å innhente noen personopplysninger eller opplysninger som indirekte kan koble dataen til deg.

Hvis du har lyst og mulighet til å stille til intervju for å bidra i min forskning på målstyring, ta kontakt på mailadressen under for nærmere avtaler.

- jonettev@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Jonette Vaagland

Vedlegg 2: samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en dypere innsikt i hvordan ungdomsskolelærere opplever målstyring. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg gjennomfører denne undersøkelsen fordi jeg skriver en *bachelor* dette semesteret. Jeg har valgt å se nærmere på temaet målstyring.

Formålet med undersøkelsen er å få en innsikt i hvordan ungdomsskolelærere opplever målstyring i sin arbeidshverdag. Dette er en hverdag jeg snart skal ut i selv, og målstyring er et interessant og aktuelt tema. Min tentative problemstilling er «Opplever ungdomsskolelærere at målstyring har påvirket deres fokus i praksis?».

Du får spørsmål om å delta i min undersøkelse fordi jeg ønsker meg informanter som jobber som ungdomsskolelærere.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Intervjuformen vil være semistrukturert, noe som betyr at jeg vil ha med meg en intervjuguide. Du vil få spørsmål om dine opplevelser med målstyring, og hva målstyring betyr for din arbeidshverdag. Jeg tar notater for hånd fra intervjuet.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle opplysninger vil være anonymisert gjennom hele prosessen, og jeg vil ikke innhente sensitive opplysninger eller opplysninger som indirekte kan koble dataen til deg.

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Veileder: Kristel Bye Johansen. E-post: kristel.b.johansen@ntnu.no

Student: Jonette vaagland. E-post: jonettev@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Jonette Vaagland

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 21.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduser deg selv og studien, og få samtykkeerklæring.

Definer ord:

Fokus: Hva er det som er viktig for deg?

Praksis: Arbeidshverdagen din

Kan du utdype det?

Kan du beskrive det?

Kan du gi et eksempel på det?

Hva mener du?

Hvordan opplevde du ...?

- 1) a) Hvor lenge har du jobbet i ungdomsskolen?
b) Hvilken utdanning har du?
c) Alder?
- 2) a) Kan du fortelle litt om hva legger du i begrepet målstyring?
b) Har du noen tanker om hva målstyring betyr for deg?
- 3) Kan du kort beskrive hvordan arbeidsdagen din blir påvirket av målstyring?

PRESS

- 4) Har du noen slags opplevelse av press på at elevene dine skal prestere gode resultater?
a) Har du noen tanker om hva som kan være grunnen til dette?
- 5) Har du noen slags opplevelse av press på de andre funksjonene skolen har, som danning og individuell utvikling?
a) Har du noen tanker om hva som kan være grunnen til dette?

FOKUS

- 6) a) Har du merket noen endringer på hva som er fokus i skolen?
b) Endringer i fokus hos andre kollegaer?

- c) Hos ledelsen?
- d) Hos myndigheter?
- e) Hva blir du fortalt at du skal vektlegge i jobben din?

7) Opplever du at fokuset ditt i praksisen din blir/har blitt endret av målstyring?

- a) Påvirket på andre måter?

8) Hvordan har fokuset ditt endret seg fra da du var nyutdannet?

- a) Har du noen tanker om hvor mye av dette som skyldes målstyring?
- b) Hvor mener du fokuset ditt burde være?

Da er det 2 spørsmål igjen ...

TEORI

- 9)** Ifølge Gunn Imsen (2017) baseres målstyring på mistillit til medarbeidere. Nyeng (2012) skriver om at hvis man behandler mennesker som uærlige og uten tillit vil de oppføre seg mer uærlig, hva tenker du om dette?

- 10)** Er det noe du vil tilføye?

Foreslå at intervjuobjekt kan se over notatene.

Ekstra:

MÅL

- 1)** Hvordan ivaretar du mål som ikke vurderes med karakter? (mål som ikke lett kan måles)
- a) Hvilket fokus har du på dannelses-mandatet i praksisen din?
 - b) Tror du målstyring bidrar til å endre dette fokuset i arbeidshverdagen?

