

Julie Wågan Rørmark

En nyliberal ideologi = ulike svar

Hva tenker lærerne?

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap, LGU13002

Mai 2019

Julie Wågan Rørmark

En nyliberal ideologi = ulike svar

Hva tenker lærerne?

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap, LGU13002
Mai 2019

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

Sammendrag

Løvlie (2005, u. sidetall) skriver: «Det finnes en dyp og åpenbar tvetydighet i den nyliberale ideologien. Den taler for individet og for friheten. Men den bygger på systemets premisser». Denne bacheloroppgaven tar for seg den nyliberale utdanningspolitikken, sett i sammenheng med skolens doble oppdrag. Oppgaven belyser noen motstridende formuleringer i ulike styringsdokumenter som skolen og lærerne skal følge. I tillegg undersøker oppgaven hvordan seks grunnskolelærere opplever sin autonomi, hvilke tanker de har rundt bruk av ulike tester i skolen, krav om dokumentasjon, samt om de opplever å ivareta dannelses- og utdanningsoppdraget i undervisningen.

Ved hjelp av spørreskjema er lærernes tanker og bevissthet rundt temaet undersøkt. Spørreskjemaet var bygget opp med både muligheter for avkrysning og plass til å utdype svar, og analysen er gjort kvalitativ ut fra de utdypende svarene lærerne har gitt. Resultatet av undersøkelsen viser at lærerne i liten grad er kritiske til bruken av nasjonale prøver, men ser flere positive sider ved disse prøvene. De opplever det ikke som en måte staten kan kontrollere skolene på, og fokuserer ikke på bruken av nasjonale prøver for å sammenligne skoler regionalt og nasjonalt i svarene de gir om nasjonale prøver. Lærerne ser også flere positive sider ved kravene til dokumentasjon. I tillegg viste det seg at en av lærerne hadde en noe begrenset forståelse av innholdet i dannelsesoppdraget og utdanningsoppdraget. Funnene fra undersøkelsen drøftes opp mot styringsdokumenter og annen forskning på feltet. Til slutt antydes også mulige områder for videre forskning.

Abstract

Løvlie (2005) writes: «There is a deep obvious ambiguity in the neoliberal ideology, where it speaks both for freedom and the individual. Still, it is based on the premises of the system».

This bachelor thesis discusses the neoliberal education policy, viewed in the context of the school's dual mission. Both the school and the teachers are obligated to follow various steering documents. This thesis will highlight some of the conflicting formulations included in these documents. The paper will also examine how six primary school teachers experience their autonomy, their thoughts testing of the students, requirements for documentation and whether the teachers feel that they are attending to the requirements regarding formation and education.

Through the use of a questionnaire, the teachers' thoughts and awareness surrounding the topic was examined. When answering the questionnaire, the teachers were asked to answer questions by checking off different options. In addition to this, they got space to elaborate their answers, and the analysis was made qualitative based on these elaborations. The teachers are to a limited extent critical to testing the students, and the results from the survey shows that the teachers detect several positive aspects regarding national testing of students. They do not perceive the tests as a way for the government to gain more control over the schools. In addition to this, the teachers see several positive aspects regarding the requirements for documentation. The survey also showed that one of the teachers had a limited understanding of the content regarding the requirements of formation and education. The results from the survey are discussed through the use of steering documents and relevant research. At the end of the thesis, possible areas for further research will be suggested.

Innhold

Innledning	1
Et teoretisk bakteppe	2
Metode	4
Hva sier lærerne?	7
Avslutning	17
Litteraturliste	20
Vedlegg	22
Spørreundersøkelse	22

Innledning

Ved å studere ulike styringsdokumenter som er med å påvirke lærernes hverdag har jeg gått meg på at de kan virke noe motstridende. Noen styringsdokumenter legger vekt på skolens doble oppdrag, nemlig dannelses- og utdanningsoppdraget. Danning, læring og utvikling er beskrevet som sentrale punkter både i den generelle delen av læreplanen som er gyldig nå (Utdanningsdirektoratet, 2006A), og i den nye overordnede delen av læreplanverket som vil bli gyldig fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Andre styringsdokumenter derimot, legger føringer for dokumentasjon, testing, og sammenligning lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Hovdenak og Stray (2015, s. 72–73) skriver at 1990-tallsreformene var et vendepunkt i norsk utdanningspolitikk, gjennom at styring og kontroll ble sett på som en nødvendighet for å få norsk skole opp og fram i en nasjonal og global sammenheng. I tillegg ble økonomisk og teknologisk vekst sett på som viktigere enn tidligere. Utdanning skulle bli diskutert i global sammenheng, og statens fokus ble mer rettet mot økonomisk konkurransedyktighet, næringslivets behov, desentralisering av skolene og større bruk av testing. Dette er noen av kjennetegnene på det som kalles en nyliberal kunnskapspolitik, eller en nyliberal ideologi (Hovdenak og Stray, 2015, 68). Videre skriver de:

Det ble videre presisert at kunnskaps- og utdanningspolitikken skulle bidra til at staten fikk mest mulig ut av befolkningens talent, samtidig som det ble understreket at utredningens budskap var i samsvar med betingelsene for økonomisk vekst og bærekraftig utvikling knyttet til økonomi (Hovdenak og Stray, 2015, s. 73).

Sitatet over kan tyde på at utdanningspolitikken dreining skulle ha statens og arbeidslivets beste i fokus. Løvlie (2005, u. sidetall) skriver: «Det finnes en dyp og åpenbar tvetydighet i den nyliberale ideologien. Den taler for individet og for friheten. Men den bygger på systemets premisser». Dette gir altså et inntrykk av at det finnes uenighet innenfor feltet med tanke på den nyliberale utdanningspolitikken, og dens krav om kontroll, samt skolens doble oppdrag. Jeg mener derfor at det er behov for ytterligere forskning innenfor feltet. Mausethagen (2015, s. 98) påpeker at: «Hvis utdanningspolitikken som føres utfordrer verdier og kunnskap som er sentrale for lærere, kan dette skape spenninger, og lærere vil engasjere seg for å bevare kontrollen over klasseromspraksis og sin kunnskapsbase». Dette har fått meg til å undre over hvordan lærere opplever den nyliberale utdanningspolitikken, og om de opplever at den påvirker deres hverdag og skolens doble oppdrag. Undringen har ført meg videre til det som er min problemsstilling i denne oppgaven:

Hvilken bevissthet har lærere rundt den nyliberale utdanningspolitikken sett i sammenheng med skolens doble oppdrag?

Det er i skolen og gjennom lærerne at styringsdokumentene realiseres og det er av den grunn svært relevant å se hvor bevisste lærerne er på dette i sitt yrke.

Under kommer et teoretisk bakteppe hvor fokuset ligger på den nyliberale utdanningspolitikken. Den nyliberale utdanningspolitikken sine ulike kjennetegn er mange, men jeg har i denne oppgaven valgt å ha størst fokus på kontrollen staten legger på skolene og lærerne i form av testing og dokumentasjon. I tillegg ser jeg her litt nærmere på skolens doble oppdrag, dannelsesbegrepet og autonomi innenfor lærerprofesjonen. I metodedelene forteller jeg kort om utvalget mitt, samt forskningsmetoden og analysemetoden jeg har benyttet i min studie. Deretter kommer analyse og drøfting med bakgrunn i teori, før jeg til slutt oppsummerer de viktigste funnene mine og beskriver hva jeg mener det kan og bør forskes videre på.

Et teoretisk bakteppe

Den nyliberale kunnskapspolitikken har blitt framtrædende i den norske utdanningspolitikken de siste tiårene. Løvlie (2005, u. sidetall) beskriver det slik: «I forrige tiår var det fortsatt politisk enighet om at lærerne skulle bidra til å forme mennesker med tillit til seg selv og glede over å være sammen med andre, med sans for estetikk og skapende virksomhet, og med sterke demokratiske holdninger». Han mener at nå er rammen for den nye skolen globalisering, privatisering og konkurranse. Det Løvlie (2005, u. sidetall) nevner her er noe av det som kjennetegner en nyliberal ideologi, og sier videre at han er enig i at skolen skal formidle kunnskaper og ferdigheter, og gjøre elevene klare for arbeidsmarkedet. I tillegg mener han at skolen skal legge opp til opplevelser, refleksjon og fantasi. Han skriver at dette ikke kommer fram i Kunnskapsløftet 2006. Begreper som innsikt i, forståelse for eller refleksjon over, skulle ikke tas med i den nye læreplanen for 2006 forteller han. Det er viktig å påpeke at begreper som å reflektere, vurdere, tolke og forstå blir brukt i noen av kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2019A). Løvlie (2005, u. sidetall) forklarer at mestringen som læreplanen legger opp til, kun handler om økonomisk og statlig vinning, gjennom økonomisk samarbeid og utvikling.

Fagmålene er lagt opp slik at de kan måles og sammenlignes opp mot nasjonale og internasjonale resultater. «Fra å være et begeistret nasjonalt holdningsprosjekt under L97, er skolen nå i ferd med å bli en bedrift for produksjon og testing av elementære kunnskaper og ferdigheter» (Løvlie, 2005, u. sidetall).

Skolen har som nevnt innledningsvis et dobbelt oppdrag; et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. Utdanningsdirektoratet (2017) påpeker at; «Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» Videre står det at «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Danningsbegrepet kan vise seg å være vanskelig å ha én klar definisjon på fordi det omhandler flere områder. I Hellesnes (1992/1969) sin artikkel «Ein utdana mann og eit dana menneske» forklarer han på ulike måter hva danning er, og hva som kreves for at danning skal skje. Han påpeker at danning blant annet er å se med kritisk blick på samfunnet og at vi ikke blindt skal godta det som skjer rundt oss (s. 80). Videre skriver Hellesnes (1992/1969, s. 81) at danning har å gjøre med refleksjon rundt en selv som individ og det vi opplever i hverdagen. Erfaringer og opplevelser i hverdagen er altså med å forme og utvikle mennesket og danningen. Han forklarer også at vi dannes i samspill med andre mennesker, gjennom dialog og diskusjoner (s. 90). Dette påpeker også Kathrine Bjørgen her i Solbrekke og Ransedokken (2009, u. sidetall) ved å skrive at; «(...) dannelse må forståes som et samspill og en vekselvirkning mellom individet og verden og steder hvor mennesker møtes». Som en kan se i de ulike styringsdokumentene er danning sterkt vektlagt i flere av dem.

I den generelle delen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006A) står det skrevet; «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre». Videre står det; «Opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte» (Utdanningsdirektoratet, 2006A). Her ser en altså at fokuset ligger både på dannings- og utdanningsaspektet som skolen har. I den generelle delen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006A) forklares også hva som legges i begrepet god allmenndannelse. Det vil si å tilegne seg konkret kunnskap som kan gi overblikk og

perspektiv, kunnskap og modenhet til å møte livet, og egenskaper og verdier som gjør det enklere å fungere sammen i et samfunn.

I den overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det at å arbeide med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene å ivareta deres doble oppdrag. I den overordnede delen vil jeg si at fokuset ligger mye på dannelsingsaspektet, der kritisk tenkning, etisk bevissthet, demokrati og medvirkning, skaperglede, engasjement og utforskertrang står sentralt. Den overordnede delen ivaretar også utdanningsoppdraget. Det pekes på viktigheten av kompetanse i fag, grunnleggende ferdigheter samt å lære å lære.

I de ulike styringsdokumentene jeg nevner over vektlegges dannelsingsoppdraget mer enn utdanningsoppdraget. Løvlie (2005, u. sidetall) skriver at staten kontrollerer. Dette er ansett som viktige områder for å styre skolen i riktig retning. Gjennom testing og store krav til dokumentasjon kontrolleres skolene. Dette kan virke motstridende med det en ser i de ulike styringsdokumentene, hvor det skrives mest om danning og om individet som skal løftes opp og fram. En kan kanskje si at dannelsingsaspektet fort kan komme i skyggen av all kontrollen som staten pålegger skolene.

Styringsdokumentene er lovverk som skolen og lærerne skal følge. Mausethagen (2015, s. 96) skriver at autonomi både handler om hvor mye frihet lærerne opplever at de har til å bestemme over sin egen undervisning og hvor mye eller hvor lite de opplever at de blir styrt av andre. Som beskrevet i innledningen kan påvirkning fra staten bidra til å engasjere lærere til å stå imot og stille seg kritisk for å kunne bevare sin autonomi. Læreres forståelse av autonomi spiller derfor inn som en viktig faktor for å kunne besvare hvilken bevissthet de har rundt det som omhandler den nyliberale utdanningspolitikken og skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag.

Metode

Under beskriver jeg kort utvalget mitt, utformingen av spørsmålene til spørreskjemaet, samt valg av forskningsmetode og analysemetode.

For å kunne forske på læreres bevissthet rundt tematikken så jeg på det som nødvendig å benytte spørreskjema hvor jeg spurte seks lærere om deres opplevelse av autonomi, bevissthet

rundt bruk av ulike tester i undervisningen, krav om dokumentasjon, samt om de opplever å ivareta dannings- og utdanningsoppdraget i undervisningen (Se vedlegg). Lærerne i min studie jobbet på 1. – 7. trinn. En av grunnene til at det var naturlig å velge lærere på 1 – 7. trinn er fordi elevene blir introdusert for nasjonale prøver for første gang når de går i 5. klasse. I den forbindelse vil det være interessant for meg å vite om lærerne på 1. – 7. trinn eventuelt forbereder elevene på testsituasjonen, og hvilken bevissthet som ligger bak. Spørreskjemaet mitt inneholdt i utgangspunktet 10 spørsmål. De utdelte skjemaene inneholdt både avkrysningsmuligheter og flere steder der det var muligheter for å forklare og utdype. Under analysen av spørreskjemaet oppdaget jeg fort at det var de utdypende svarene som ble relevante for meg for å få innblikk i hvilken bevissthet lærerne har rundt den nyliberale kunnskapspolitikken og skolens doble oppdrag.

I utformingen av spørreskjemaet forsøkte jeg å formulere konkrete, entydige og ikke-ledende spørsmål. Det påpeker Christoffersen og Johannessen (2012, s. 129–133) som viktig i utarbeidelsen av spørsmål til spørreskjemaer. Jeg vurderte rekkefølgen på spørsmålene som omhandlet bruk av testing i skolen og valgte å ta spørsmålene om de positive sidene ved testing før spørsmålet om de negative. Dette gjorde jeg fordi det ofte kan være vanskelig å få fram de positive sidene når en blir bedt om å fokusere på de negative først. Som nevnt over inneholdt spørreskjemaet mitt 10 spørsmål som lærerne skulle besvare, men jeg har valgt å kun benytte 6 av spørsmålene i analysen og drøftingen min. Under begrunner jeg hvorfor noen av spørsmålene ikke lar seg benytte i min analyse.

Spørsmål 5 var formulert slik; «Opplever du at undervisningen din påvirkes av generell testing? Hvis ja: På hvilken måte?». Jon¹, en av respondentene mine, skrev at han tolket at spørsmålet omhandlet testing som trinnet selv legger opp til og mente da at det ikke påvirket ham. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 134) påpeker at spørsmålene skal være selvinstruerende og entydige. I jobbingen med analyseringen av svarene på spørreundersøkelsen ser jeg at spørsmål 5 ikke er nok håndfast fordi Jon, og kanskje flere av lærerne, ikke er sikre på hva slags testing jeg spør etter. Det gjør derfor spørsmålet vanskelig å analysere.

¹ Det er benyttet pseudonym på alle respondentene i teksten.

Spørsmål 7, 8, 9 og 10 er også spørsmål som jeg i ettertid ser på som vanskelige å benytte i min studie. Spørsmålene omhandler danning i skolen. Danningsbegrepet er forsøkt delt opp i flere elementer og spørsmålene er enkelt formulert. Derimot er ikke svaralternativene gode nok for å analysere. Svaralternativene var gitt på forhånd og lærerne ble ikke bedt om å utdype svarene sine. Ettersom jeg har valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode ved hjelp av spørreskjema er det viktig å få fram hvorfor lærerne krysset av slik de gjorde. Det vil ikke være mulig på disse spørsmålene, da de ikke åpner for utdyping. Nilssen (2012, s. 30) skriver at: «Målet med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser». Det er disse momentene jeg er ute etter hos mine respondenter for å kunne si noe om deres bevissthet rundt den nyliberale utdanningspolitikken og dens eventuelle påvirkning, samt deres bevissthet rundt skolens doble oppdrag. Videre vil jeg derfor se bort fra avkrysningssvarene og heller konsentrere meg om de utdypende svarene i spørreskjemaet. I spørsmål 10 kommenterte Stine sine opplevelser rundt dannings- og utdanningsoppdraget og jeg vil derfor diskutere kommentaren hennes. Nilssen påpeker (2012, s. 33) at det å være kvalitativ forsker innebærer at vi kan: «(...) finne noen svar, men ikke svaret». I min studie er jeg ikke ute etter hele lærerstandens bevissthet rundt tematikken. Utformingen av spørreskjemaet er gjort slik at det skal brukes kvalitativt, altså er ikke antallet viktig, men å få frem lærernes opplevelser og meninger rundt temaet.

I spørsmål 1 spurte jeg respondentene om de opplever at de har autonomi som lærere. Mausestagen (2015, s. 97) forteller at autonomi kan defineres på flere måter. Jeg reflekterte dermed over at det kan være svært individuelt hvordan ulike lærere forstår begrepet, og hvis jeg valgte å beskrive hva jeg legger i autonomibegrepet, kom jeg ikke til å få innblikk i respondentenes forståelse av det. Som følge av det ble spørsmålet formulert mer åpent og ikke like konkret som de andre spørsmålene jeg har valgt å ha med videre i analysen og drøftingen. I tillegg fikk lærerne mulighet til å utdype sine tanker rundt hvordan de opplever at de har autonomi i sitt yrke og hva som begrenser deres autonomi.

Da lærerne hadde besvart spørreskjemaet mitt var neste steg å analysere svarene. Nilssen (2012, s. 78) forteller at «Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen». I startfasen av analysen satte jeg meg ned og leste over alle svarene for å skaffe meg en oversikt. Deretter utformet jeg en tabell, hvor spørsmålene i spørreskjemaet sto til venstre og lærernes svar til høyre. Jeg tok da for meg hvert spørsmål og så hva hver enkelt respondent hadde svart. Nilssen (2012, s. 78) forklarer at; «Åpen koding

innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg». Under hver respondent skrev jeg ned de utdypende svarene til lærerne sammen med hva de hadde satt ring rundt av pre-utfylte svaralternativer. For hvert spørsmål laget jeg fargekoding på de svarene som handlet mye om det samme. Allerede her tenkte jeg over hvordan jeg kunne tolke de ulike svarene lærerne hadde kommet med og noterte det ned. Sammen med svarene og fargekodene, skrev jeg også ned mine egne tanker rundt svarene deres i tabellen. Nilssen (2012, s. 82) skriver: «Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet», og at en ut fra dette forsøker å finne ut hva som er interessant. Jeg benyttet åpen koding der jeg bearbeidet en oversikt hvor jeg klassifiserte, benyttet fargekoder og fant interessante momenter i materialet. I analyseringsfasen så jeg kanskje ingen klare kategorier, men de kom tydeligere fram når jeg etterpå drøftet funnene mine. Kategoriene mine ble: skolens doble oppdrag med vekt på danning, den nyliberale utdanningspolitikken med fokus på testing og krav om dokumentasjon, og autonomi.

Tankene mine om svarene i spørreskjemaet blir min tolkning av hva de ulike svarene forsøker å fortelle.

Gjennom tolkninger forteller forskeren leseren hva hun mener fortellinger betyr. Forskeren tar fram teorien igjen. I denne sammenhengen er teori et analytisk og fortolkende rammeverk som hjelper forskeren med å forstå og forklare betydningen av hva forskningsdeltakerne har gjort, fortalt eller skrevet noe om (Nilssen, 2012, s. 65).

Teorien blir da viktig i det videre arbeidet med å analysere og drøfte funnene mine. Jeg har derfor valgt å drøfte og analysere med hjelp av teori under. Alt i en smell.

Hva sier lærerne?

Sammen med læreplanene er opplæringsloven et styrende dokument for skolen.

Formålsparagrafen (§1-1) beskriver retningslinjene for undervisningen i norsk skole. Det står blant annet i Opplæringslova (1998) at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden, og elevene skal få innsikt i historie og kultur. I tillegg skal elevene lære om og få mulighet til å utvikle respekt for menneskeverdet og naturen, samt at de skal lære likeverd og solidaritet. Utdanningen skal fremme demokratisk tenkning og likestilling, og elevene skal få utvikle skaperglede og engasjement. I tillegg står det at de skal lære å tenke kritisk og få mulighet til

å medvirke i skolen. Til slutt står det «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst»

(Opplæringslova, 1998). I opplæringsloven ligger altså det største fokuset på danningen: Elevene skal utvikle seg som mennesker, lære kritisk tenkning og utvikle respekt for både medmennesker og natur.

På Utdanningsdirektoratet (2006B) sine sider, i innledningen til «prinsipper for opplæringen» står det: «Opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevane og utvikle kunnskapane og ferdigheitene deira. Fellesskolen skal ha ambisjonar på vegner av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot». Samtidig står det at skolen og lærebedriften skal ta hensyn til de ulike elevenes progresjon og forutsetninger, slik at alle får oppleve gleden av å mestre og nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2006B). Klikker vi oss inn på for eksempel «Sosial og kulturell kompetanse» under «prinsipper for læring» står det at det i skolen skal legges til rette for samarbeid, dialog, meningsbryting, samhandling og konflikthåndtering, i tillegg skal elevene lære å vurdere konsekvenser av egne handlinger og fremme kulturforståelse. Det påpekes også at «prinsipper for opplæringen» skal være med å danne grunnlaget for å utvikle og systematisk vurdere norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2006B).

Alle fag i norsk skole har en egen læreplan/fagplan. I de ulike læreplanene står det fagets formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. I kompetansemålene etter 7. årstrinn under norsk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2019A, s. 8), ser vi at det brukes begreper som å reflektere, vurdere, tolke og forstå. I tillegg er det også formulert flere rene kunnskapsmål som omhandler for eksempel grammatikk, rettskriving og lesing. Hovdenak og Stray (2015, s. 16) skriver at skolen skal bidra til samfunnsnytte og samfunnsdanning, altså er målet for skolen å hjelpe elevene til å utvikle seg mot det beste for arbeidslivet og som samfunnsborgere. Videre påpeker de: «På den ene side skal utdanningen være et middel for å påvirke danning av den enkelte, på den annen side skal den være et mål for å nå et ønsket samfunn» (Hovdenak og Stray, 2015, s. 17). Her poengteres det altså nok en gang at skolen både har et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag.

Ved å se på innholdet i de ulike styringsdokumentene og policydokumentene som er beskrevet flere steder over, samt kontrollen staten legger på skolene gjennom testing og krav om dokumentasjon, vil jeg si meg enig med Løvlie (2005) i at informasjonen kan virke

tvetydig. I tillegg kan dannelsesoppdraget komme i skyggen av kontrollen staten legger på skolen. Stine, en av respondentene i studien min, krysset av for at hun i liten grad opplever at hun ivaretar det doble oppdraget og skriver; «Skolen dreier seg mer og mer om danning, oppdragelse, konflikthåndtering, problemløsning og foreldreveiledning. Føler at tiden til undervisningsoppdraget kommer i skyggen av alt det andre som stilles krav om skal gjøres». Stine opplever altså at hun ikke klarer å ivareta sitt utdanningsoppdrag fordi dannelsesoppdraget har overtatt mye av fokuset i hennes profesjonsutøvelse som lærer, og opptar mye av tiden hun har sammen med elevene.

Stines opplevelse av sin praksis kan en si motsier Løvlie (2005) sine utsagn, ved at hun påpeker i sin kommentar at det er utdanningen som kommer i skyggen av alt annet. Men kan en ikke si at de to oppdragene også påvirker hverandre? Gustavsson (2009, s. 98) forklarer at utdanning og danning har noen felles overordnede mål; å bli innsiktsfulle mennesker som modnes som individer og samfunnsborgere, at vi lærer hele livet og er åpne for nye erfaringer og vi utdannes og dannes for å leve et godt liv med og for andre. Han påpeker også at det er nødvendig at mennesker og kunnskap utvikler seg sammen for å ivareta det humanitære og demokratiske samfunn (s. 96). Gustavsson (2009, s. 96) forklarer danning som en prosess, hvor allmenn kompetanse og kritisk tenkning er viktig. Med dette som utgangspunkt må en kunne si at vår forståelse av verden, gjennom erfaringer, refleksjon, kritisk tenkning og diskusjon, altså er en stor del av både danning- og utdanningsprosessen.

Hellesnes (1992/1969, s. 90) ser på sammenhengen mellom dannelsesaspektet og forholdet mellom lærer og elev: «Når det pedagogiske subjektet får elev-subjektet til å forstå noko det før ikkje forstod ved at dei i fellesskap konsentrerer seg om saka, om spørsmålet, så er dette praksis». Det vil si at når læreren og elevene sammen stiller spørsmål, og reflekterer og diskuterer, vil de sammen kunne utvikle en større forståelse og dermed vil danning kunne skje. Skoglund (2014, u. sidetall) påpeker også dette: «(...) hvordan den voksnes perspektiv møter barnet i en felles oppmerksomhet mot det betydningsfulle tredje, (...)». Barna må møtes med en holdning hvor deres meninger og ytringer blir ivaretatt og sett på som et viktig bidrag til læring. Da vil danningen ha mulighet til å blomstre. Sundsdal, Øksnes, Kanestrøm og Taraldsen (2014, s. 70) skriver at: «For oss er det ikke nødvendigvis rett å si at en god lærer er en som fører elevene fram til oppsatte mål, men for å parafrasere Erling Lars Dale; en som bringer elevene til å tenke over det som møter dem både på skolen og i det daglige livet». De understreker at lærere kanskje ikke bør ha for sterkt fokus på kompetansemålene som elevene

skal komme igjennom, men at de må hjelpe elevene sine til å utvikle seg gjennom å dele erfaringer og reflektere.

Som Hellesnes (1992/1969) og Gustavsson (2009) påpeker, handler danning i skolen om å legge opp til og la elevene få muligheten til å tenke kritisk, reflektere, dele erfaringer og diskutere i samhandling med andre. Samspeillet mellom lærer og elever, og elever seg imellom kan skape en bredere forståelse rundt temaet som diskuteres, og de ulike innspillene rundt temaet er viktige bidrag for denne forståelsen. Gjennom å legge opp til dette i undervisningen, hvor læreren er åpen for alle mulige bidrag, og villig til å ta tak i bidragene sammen med elevene, vil det hjelpe både lærere og elever til en bedre forståelse og det vil kunne føre til danning, som også påvirker utdanningen i positiv retning. Stine opplever å ikke klare å ivareta utdanningsoppdraget. Hun påpeker at oppdragelse, konflikthåndtering, problemløsning og forelderansvar er blitt mer utbredt i skolen nå enn før. Jeg kan være enig i at flere av disse momentene kan inngå i dannelsesprosessen og i utvikling av individet, men det er flere momenter som inngår i dannelsesbegrepet. Dersom elevene lærer å tenke kritisk eller å reflektere rundt ulike spørsmål, vil det også være gode verktøy videre i utdanningen og senere i livet. Stines kommentar betyr ikke at hun ikke legger opp en undervisning hvor hun ivaretar utdanningsoppdraget. Dersom Stine legger opp undervisningen slik at elevene blant annet får samhandlet med andre, dele erfaringer og reflektere vil hun også kunne ivareta deler av utdanningsoppdraget. Stines utdypende svar på spørsmålet kan tyde på at hennes bevissthet rundt dannelsesbegrepet og utdanningsbegrepet kanskje er noe begrenset.

Et moment som kan være med å påvirke det doble oppdraget i skolen er nasjonale prøver. Nasjonale prøver er obligatoriske og gjennomføres av elever på 5., 8 og 9. trinn. På Utdanningsdirektoratet (2019B) sine nettsider står det informasjon om de nasjonale prøvene: «Føremålet med nasjonale prøver er å gi skolene kunnskap om elevene sine grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for undervegsvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet» (Utdanningsdirektoratet, 2019B). Gocmen (2003) her i Stornes, Tvedt og Bru (2013, u. sidetall) skriver at resultater fra tester fungerer best dersom de brukes til å gi konkrete og individuelle tilbakemeldinger. Utdanningsdirektoratet (2019B) forklarer at lærerne skal bruke resultatene for oppfølging av elevene og for å tilpasse opplæringen. Kommunene og skolene skal bruke resultatene for kvalitetsutvikling. I tillegg står det skrevet at: «Desse prøvene gir resultat om elever på individ-, gruppe- og skolenivå. Resultata gir òg informasjon til lokale og

nasjonale myndigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019B). Dette viser til at resultatene fra prøvene også skal brukes til å sammenligne elevresultater på kommunalt og statlig nivå.

Flere av lærerne som besvarte spørreskjemaet mitt opplever at deres undervisning påvirkes av nasjonale prøver, og utdyper svarene sine. Tina skriver: «blir vi mer bevisst på hva de faktisk må/skal gjennom». Jon skriver «Nasjonale prøver er en rettesnor på hvilke faglige mål elevene skal ha nådd innen en viss tid». Dette er noe som går igjen i flere svar når lærerne beskriver sine tanker rundt testing. Det kan se ut som disse respondentene opplever at resultatene fra de nasjonale prøvene gir dem informasjon om hva elevene skal lære på skolen. Lundgren (2014) her i Hovdenak og Stray (2015, s. 127) påpeker: «(...) det problematiske i at testen blir et styringsinstrument som legger premisser for skolens innhold. Dersom de nasjonale prøvene blir den viktigste rettesnoren for undervisningens innhold kan det begrense undervisningen og gjøre den mer ensrettet. Løvlie (2005, u. sidetall) skriver at testene som norsk utdanningspolitikk har latt seg påvirke av, har lite demokratisk innhold. Ved å legge opp undervisningen etter de nasjonale prøvenes innhold kan medføre at danning og demokratisk bevissthet, og holdninger blir skjøvet til siden.

«Vi vet hvilke oppgavetyper de får, vi vet hva de må ha god leseferdighet for å klare seg både i norsk, matematikk og engelsk», skriver Kåre som svar på mitt spørreskjema. Dette kan tolkes dit hen at øvingen på de ulike oppgavetyperne på nasjonale prøver blir viktig for at elevene skal mestre oppgavene. Når en vet at flere av styringsdokumentene har stort fokus på danning, og at en gjennom det skal hjelpe elevene å utvikle seg til demokratiske borgere, må ikke resultatet på nasjonale prøver bli det styrende. Danning og demokratisk tankegang kan være vanskelig å teste, og det kan være grunnen til at dannelsingsdimensjonen ofte kan komme i skyggen. Dersom en setter det på spissen kan en kanskje si at det økende fokuset på testing i norsk skole kan føre til at de elementene som ikke lar seg teste, heller ikke blir prioritert i undervisningen og på skolen generelt.

Læreres verdier og autonomi spiller også inn. Respondentene mine nevner at de må forholde seg til årsplaner, mål og timeplaner, men trekker fram mulighetene for å velge undervisningsformer, opplegg, arbeidsmåter, metoder og læringsstrategier som eksempler på deres autonomi som lærere. En kan anta ut fra svarene lærerne har gitt, at de opplever en viss frihet i sitt yrke til å legge opp til for eksempel varierte undervisningsopplegg, arbeidsmåter og bruk av metoder som de ser vil være nyttige i sin klasse. Årsplaner, mål og timeplaner må

de forholde seg til, men de kan selv vurdere hvordan de legger opp undervisningen for å gjøre den best mulig for sine elever. Det kan tyde på at lærerne som har besvart dette spørreskjemaet opplever at de har autonomi i sitt yrke. Styringsdokumentene har noen overordnede krav og kompetansemål som lærere må forholde seg til, men de inneholder ikke mange krav om valg av metode. Besvarelsene fra lærerne tyder på at det er samsvar mellom hvordan styringsdokumentene er formulert og hvordan de opplever autonomien sin i praksis.

Det er flott at lærerne som har besvart spørreskjemaet mitt opplever at de har metodefrihet i utøvelsen av sin profesjon. Samtidig lurer jeg på om det kan være slik at lærerne i denne spørreundersøkelsen ikke ser på kompetansemål og testing som momenter som kan være med å begrense deres autonomi, og at det kan eller bør reflekteres over. Dersom lærerne ikke kan være med å bestemme målene elevene skal nå og testes i, vil vel autonomien være noe innskrenket. Som Løvlie (2005, u. sidetall) forteller er det krav om at lærerne dokumenterer og tester elevenes ferdigheter og kunnskaper, og ikke holdninger som også er svært relevante for å utvikle seg som demokratiske samfunnsborgere. Dette viser til at lærerne ikke har frihet til å velge dersom de mener at blant annet testing eller spesifikke kompetansemål ikke er det beste for elevene. Sitatet av Mausethagen (2015) som er nevnt i innledningen påpeker at når lærernes verdier og kunnskaper blir utfordret vil lærerne kunne oppleve en konflikt imellom å følge lovverket og det de mener er det riktige for elevene. Respondentene mine svarer at det er visse ting de ikke kan «bestemme», velge eller velge bort, og hvordan skal de da utføre yrket sitt hvis de mener at kompetansemål eller testing ikke er nyttig eller rett og slett bra for elevene. Hvis en setter det på spissen kan en si at autonomien bare strekker seg et stykke. Nyliberal ideologi blir kritisert for statlig kontroll og lite valgfrihet, men lærerne som har besvart spørreskjemaet mitt kan se ut til å mene at så lenge de har metodefrihet, har de frihet til å legge opp undervisningen best mulig for sine elever og sier seg fornøyd med det. Respondentene gir ikke uttrykk for at de opplever noen lojalitetskonflikt mellom lovverk og elevhensyn. Altså tyder det på at de opplever at de innenfor statens rammer står fritt til å utøve lærerprofesjonen på et vis som ikke utfordrer deres verdier og kunnskaper.

Løvlie (2005, u. sidetall) forteller at danningstradisjonen fortsatt er tilstede i skolen, og at lærere ikke lar seg påvirke eller blindt handler ut fra styringsdokumentene og pålegg fra staten. Jeg er usikker på om mine respondenter stiller seg nok kritiske til de ulike styringsdokumentene, når de beskriver at de har autonomi så lenge metodefriheten er til stedet. Dersom lærere ser på elementene som omhandler danning og demokrati som viktig i

sitt klasserom, vil de forhåpentligvis ikke la dette dø ut. En må kanskje tenke annerledes for å finne måter å implementere danningen inn i undervisningen. Det er et vanskelig tema innenfor norsk skolepolitikk, fordi det som sagt står skrevet mye om at skolen skal ha fokus på danning og demokrati i flere av styringsdokumentene, men de nasjonale prøvene prioriterer ikke disse aspektene. En må kanskje gjøre som Kanestrøm og Taraldsen (2014, s. 27) skriver: «Vi må gjenfinne de sanne idealer som baserer seg på parametre som ikke kan måles. Da kan vi igjen komme på sporet av en sann dannelse og en sann utdanning». Dersom fokuset i skolen blir å øve til nasjonale prøver vil viktige områder i skolen, som blant annet danning og demokrati, kunne nedprioriteres og det vil kunne ødelegge for både danningen og utdanningen for elevene.

Tone er den siste av respondentene mine som opplever at undervisningen hennes blir påvirket av nasjonale prøver. Hun skriver at elevene møter tekster i norskfaget og på nasjonale prøver, som de vil møte i framtiden også. I Tones besvarelse trekkes tanken om framtiden inn. Det kan derfor se ut som dannelsenaspektet er med her. Elevene må mestre å lese, tolke, reflektere og forstå ulike tekster på skolen, også når det kommer til arbeidet med nasjonale prøver, for at de skal kunne mestre det senere i livet. Samtidig som skolen skal være en arena som hjelper elevene å møte framtiden, skal skolen også gi elevene verktøy for å forstå andre mennesker, kulturer og andre måter å se verden på. I skolen har elevene ulik bakgrunn og det vil derfor være viktig å gi alle elever mulighet til å møte det «fremmede». Alle disse momentene skal skolen ivareta, men jeg er usikker på om tekstene på de nasjonale prøvene er av en slik art at de kan gi svar på om elevene har verktøyene de trenger. En kan derfor kanskje anta at Tone mener at arbeidet med tekstene som er med i de nasjonale prøvene, til en viss grad, kan være med å danne elevene. En kan arbeide med tekstene i klassen i ettertid. Da kan en legge opp til felles refleksjon og kritisk tenkning, noe som kan være med å utvikle elevenes danning.

Ingen av respondentene mine kommer med noen eksempler hvor jeg tolker at de mener at de nasjonale prøvene påvirker dem og deres undervisning negativt. Jeg tolker det mer som om de ser på de nasjonale prøvene og resultatene som noe de kan dra nytte av i deres undervisning. De kan bruke resultatene til å se hva elevene trenger å øve mer på, og så tilrettelegge undervisningen deretter, og det kan jeg til en viss grad si meg enig i. Likevel må jeg si at jeg stiller meg undrende til at ingen av lærerne i min studie kommenterer noe negativt, eller at ingen stiller seg kritiske til bruken av nasjonale prøver når det som nevnt over på Utdanningsdirektoratet (2019B) sine nettsider står at testene skal brukes for å sammenligne

elever på lokalt og nasjonalt nivå. Testene får heller ikke fram danningsaspektet i skolen. For meg kan det virke som om disse lærerne har liten bevissthet rundt de negative sidene. En av grunnene for dette kan være at respondentene mine i denne perioden hadde stort fokus på evaluering og etterarbeid av nasjonale prøver. Det kan også være at de godtar at nasjonale prøver må gjennomføres, og da ikke tenker over de negative påvirkningene det kan ha på undervisningen. Selv om de ikke uttrykker at de nasjonale prøvene påvirker undervisningen deres negativt, betyr ikke det at lærerne ikke er kritiske til dem og sammenligning av skoler. Det hadde vært interessant og stilt noen oppfølgingsspørsmål rundt dette, men siden det i denne studien ble benyttet spørreskjema var ikke det mulig.

Alle respondentene beskriver områder som er positive med tanke på bruk av tester i skolen. Muligheten for å tilpasse undervisningen i ettetid nevner flere av lærerne som noe positivt. Lærerne kan ved hjelp av resultatene finne ut hva elevene mestrer og ikke, og deretter tilpasse undervisningen sin til enkeltelever, grupper eller klassen. Dette henger tett sammen med det to av lærerne påpeker som en viktighet ved testing, nemlig at den må ha en hensikt og et formål og at det må settes inn tiltak etter gjennomføring. Stornes, Tvedt og Bru (2013, u. sidetall) forteller at «Brukt på en god og bevisst måte kan testene gi lærere og elever viktig informasjon som stimulerer det videre læringsarbeidet». Hensikten med testene blir svært relevant og viktig å ha fokus på når de skal benyttes i skolen. Bevisstheten som kommer fram her, rundt bruk av testing i skolen er vesentlig. Vi kan ikke ha tester i skolen bare for å ha de. Testene og resultatene fra testene må gi elevene noe som kan hjelpe dem videre i sin utdanning og danningsprosess.

Vurdering og fokus på mestring av kompetansemål nevner også Kåre og Mats som viktige områder. Jon har fokus på hva testene kan gi oss i form av sammenligning av måloppnåelse på trinn, gruppe, kommune og nasjonalt. Her er det relevant å trekke inn det Stornes, Tvedt og Bru (2013, u. sidetall) forteller om at økt bruk av testing kan føre til sosial sammenligning og synkende motivasjon blant elevene. Det er altså ikke en optimal løsning å sammenligne elever og deres resultater. For at bruken av tester skal være optimal må resultatene gjennomgås og brukes for å sette inn tiltak og tilpasse undervisningen til elevene. Jons bevissthet rundt bruk av testing mener jeg kan være uheldig. Hvis vi som lærere fokuserer på å sammenligne resultater, og ikke ser hvordan vi kan hjelpe hver enkelt elev videre vil motivasjonen kunne synke og i verste fall ødelegge skolegangen til flere elever. Fokuset på danning vil også her kunne bli skjøvet bort.

Testene som norsk utdanningspolitikk har latt seg påvirke av, tester ikke demokratiske holdninger. Elevene blir i stedet testet på kompetanse i problemløsning (Løvlie, 2005, u. sidetall). En viktig påpekning fra Utdanningsdirektoratet (2019B) er at vi må se prøvene i en større sammenheng, fordi de ikke gir et helhetlig bilde over kompetansen og ferdighetene elevene innehar. Ved spørsmål om hva som kan være negativt med testing skrev Kåre i sin besvarelse at: «Man får bare halve bildet, bare noen ferdigheter som er verdsatt. Alle elever har mange sterke sider de ikke får vist på en test». Det kan her tolkes som at han mener at blant annet praktiske ferdigheter og omsorg ikke er noe som blir testet. Kåres kommentar samsvarer med Utdanningsdirektoratets (2019B). Ved bruk av tester vil vi ikke få hele bildet på hva elevene mestrer, fordi det kun er noen få kunnskaper og ferdigheter som testes. Det er svært viktig at lærere er bevisste på at testene ikke gir et helhetlig bilde av hva elevene kan. Det vil kunne hjelpe lærerne å ikke ha fokus på sammenligning, men å se hver enkelt elev og støtte dem i sin videre utdanning.

Som nevnt over sier ingen av lærerne i min studie noe negativt om bruken av nasjonale prøver i skolen, men når de blir spurt om negative sider ved bruk av testing gir de flere utdypende svar. Dette synes jeg er svært interessant. Jeg ser på testing og nasjonale prøver som mye av det samme, selv om det også er ting ved dem som er ulikt. «Vanlige» fagtester som lærerne lager til sine elever for å sjekke hva de kan innenfor ett gitt tema i for eksempel matematikk, kan lærerne tilpasse noe til de ulike elevenes nivåer. Tilpassingen kan gjøres ved at en blant annet begrenser antall mål som skal testes, gir færre oppgaver og at en eventuelt leser oppgavene høyt for elever som har behov for det. Enkelte elever kan også ta prøven muntlig. Nasjonale prøver kan være vanskeligere for elever å gjennomføre fordi de ofte er lengre og ikke tilpasset til enkeltelevers nivå. Fellesfaktoren for disse testene er at resultatet må brukes for å hjelpe hver enkelt elev videre i sin læring og utvikling. Mats og Tone nevner at uvante oppgaver, prestasjonspress, økt arbeidsmengde, vanskelige testsituasjoner, høye krav og lang tid er noen av de momentene som kan være negativt med bruk av testing. Flere av lærerne forklarer at testsituasjoner kan være vanskeligst for svake elever, elever som sliter med selvtillit eller elever med manglende mestringsfølelser. Mange av testene, og testsituasjonene er ikke tilpasset enkelteleven og de kan derfor være vanskelige for mange å gjennomføre. Jeg undrer også her over bevisstheten lærerne har rundt bruken av testing og nasjonale prøver i undervisningen. De nevner ingen negative sider ved nasjonale prøver, men ramser opp flere negative momenter når de omtaler testing generelt. Derfor kan det oppfattes som at svarene

respondentene gav om nasjonale prøver motsier det de senere skriver om negative sider ved testing på mer generelt grunnlag.

Ved å se videre på kontrollen som staten utøver overfor skolene, er krav om dokumentasjon relevant å ta for seg. Løvlie (2005, u. sidetall) forteller at lærerarbeidet skal kontrolleres. Kravet om dokumentasjon er en del av denne kontrollen. Løvlie (2005, u. sidetall) skriver at det er kunnskaper og ferdigheter som skal kontrolleres og dokumenteres, og at vi da ikke får innblikk i elevenes holdninger som er svært relevant med tanke på å utvikle seg i tråd med demokratiet. Kravet om dokumentasjon blir sett på som utrolig tidkrevende hos flere av respondentene i min studie. Kåre, som både skriver positive og negative sider ved kravet om dokumentasjon skriver at kravet er for høyt og at noe av dokumentasjonen er unødvendig. Kåre kan en kanskje si er enig i noe av det Løvlie (2005) mener. Han skriver at kontrollen som staten har over skolene er viktigere enn det som vektlegges når det gjelder for eksempel danning, og at kontrollen eksisterer kun for å måle kunnskaper og ferdigheter som kan få Norge opp og fram i framtiden (Løvlie, 2005, u. sidetall).

Lærerne som besvarte mitt spørreskjema skriver ikke hva slags dokumentasjon de mener er unødvendig, men det kan tyde på at de mener at kontrollen staten har er for omfattende. De som er positive til kravet om dokumentasjon skriver at det i noen tilfeller kan være «bevis» på at det er satt inn tiltak og prøvd ut ting, og at de har sitt på det «tørre» ved spørsmål i etterkant. Denne holdningen kan jeg til en viss grad forstå dersom det skulle oppstå hendelser hvor de kan vise til hva som er prøvd i et gitt tilfelle, men det vil kunne være problemfylt hvis dette er fokuset lærerne innehar. Dersom vi tenker på denne måten vil det bli vanskelig for oss å prøve ut nye ting, eller ta valg som vi mener er best for våre elever. Det kan føre til at vi blindt følger nasjonale føringer og ikke stiller oss kritiske til hvordan vi skal utføre lærerprofesjonen vår.

Jon og Kåre beskriver videre at dokumentasjonen stiller krav til dem som lærere, og at de bruker det som et verktøy for å reflektere over egen praksis og hva som er godt nok og ikke. Mats skriver at kravet om dokumentasjon er viktig for et godt samarbeid mellom lærerne. Lærerne som besvarte mitt spørreskjema har ulik bevissthet rundt kravet om dokumentasjon. Å stille seg fullt og helt positiv til kravet om dokumentasjon er jeg kritisk til når dokumentasjonen benyttes for å sammenligne elever, men å se på det som et hjelpemiddel for å utøve yrket sitt bedre ser jeg på som svært positivt.

Jeg tolker at Jon, Mats og til dels Kåre ikke opplever kravet om dokumentasjon som noe som kontrollerer deres arbeid, men noe som kan hjelpe dem til å bli bedre lærere. Mausestagen (2015, s. 97) skriver at profesjonell autonomi handler om å kunne bevise og begrunne at lærerne er i stand til å ta det ansvaret de har fått og være villige til å videreutvikle seg i yrket gjennom å utvikle profesjonsutøvelsen og fornye kunnskapsbasen sin. Autonomi handler både om å ta ansvaret vi har fått som lærere på alvor gjennom å reflektere over egen praksis og fornye fagkunnskapen vår, samt hvordan vi selv opplever mulighetene og friheten til å ta valg vi mener er best for våre elever. Altså å ta selvstendige valg basert på kunnskaper og erfaringer om og i læreryrket. Ut fra besvarelsene til Jon, Kåre og Mats kan en si at de bruker kravet om dokumentasjon til å videreutvikle profesjonsutøvelsen sin ved å reflektere over sin egen praksis, men det er kun Kåre som også stiller seg kritisk til kravet. Kåre viser at han ser positive og negative sider ved kravet om dokumentasjon, og det kan tyde på at han har en nyansert bevissthet rundt denne tematikken.

Avslutning

Gjennom min forskning på feltet som omhandler den nyliberale utdanningspolitikken, og dens krav om kontroll, samt skolens doble oppdrag har jeg sett en del på de ulike styringsdokumentenes formuleringer som omhandler dannings- og utdanningsoppdraget. I tillegg har jeg undersøkt noen læreres opplevelse av forholdet mellom den norske utdanningspolitikken og deres undervisningshverdag, samt deres forståelse rundt dette. Dette har hjulpet meg i prosessen med å få innblikk i lærernes bevissthet rundt den nyliberale utdanningspolitikken og skolens doble oppdrag. Et viktig funn er at mine respondenters bevissthet er ulik på flere områder.

Stine er den eneste som gav et utfyllende svar på sin opplevelse rundt ivaretakelsen av det doble oppdraget i skolen. Hennes kommentar var interessant på tre områder. For det første motsier hun teorien som sier at danningsaspektet kan bli nedprioritert i skolen, ved at hun sier at det er utdanningsoppdraget som kommer i skyggen av danningsoppdraget. For det andre vil jeg si at Stines bevissthet eller forståelse av danningsbegrepet er noe begrenset på grunn av hennes oppramsing av momenter som hun mener inngår i danningen. Jeg mener at de aktuelle momentene ikke er nok utfyllende for danningsbegrepet. Undervisningen må tilrettelegges slik at elevene får reflektere, tenke kritisk, dele erfaringer, samhandle og diskutere. For det

tredje er jeg også usikker på om Stine er bevisst på at danningsoppdraget og utdanningsoppdraget påvirker hverandre gjensidig. Det doble oppdraget er avhengig av dens to deler for at det skal være mulig å ha en god og utviklingsfremmende skole for alle elever. Derfor mener jeg også at Stines bevissthet rundt utdanningsbegrepet kan være noe begrenset.

Det er kun Kåre som ser nyansert på bruken av dokumentasjon i skolen ved å både trekke inn positive og negative sider i besvarelsen. Den nyanserte forståelsen Kåre har på dette området forteller meg at han er bevisst på at den nyliberale utdanningspolitikkenes påvirkning kan være uønsket på noen områder, samt at han ser nytten av bruken av dokumentasjon for å kunne forbedre seg selv og sin lærerprofesjon. De andre respondentene har en mer enten-eller-bevissthet.

Det funnet jeg ble mest overrasket over og som jeg mener er svært interessant, fant jeg i besvarelsene som omhandlet nasjonale prøver. Her viste svarene stor grad av enighet. Respondentenes svar kan tolkes som om ingen av lærerne stiller seg kritiske til bruken av nasjonale prøver i skolen. Dette er overraskende når en vet at nasjonale prøvers innhold ikke ivaretar danningsoppdraget i skolen. Og det i tillegg står, som nevnt over, på Utdanningsdirektoratet (2019B) sine nettsider at: «Desse prøvene gir resultat om elever på individ-, gruppe- og skolenivå. Resultata gir òg informasjon til lokale og nasjonale myndigheter». Her skriver de implisitt at elevenes resultater skal kunne sammenlignes med andre lokalt og nasjonalt. Ut fra svarene til respondentene mine vil jeg si at det kan tyde på at de har liten bevissthet rundt den nyliberale utdanningspolitikkenes påvirkning når det kommer til nasjonale prøver.

Lærernes opplevelse av autonomi mener jeg kan spille inn på bevisstheten rundt den nyliberale utdanningspolitikkenes påvirkning. Respondentene mine ga uttrykk for at de opplever at de har autonomi når de har metodefrihet. Hvis mine respondenter hadde vært mer bevisste på at deres autonomi innebærer mer enn å legge opp undervisningen slik de ønsker, og at det er mulig å stille seg kritisk og undrende til lovverk og styringsdokumenter selv om de skal følges. Da hadde de kanskje også stilt seg mer kritiske til blant annet innholdet i og bruken av de nasjonale prøvene.

Gjennom arbeidet med denne bacheloroppgaven har det dukket opp flere områder som det kunne vært interessant og forsket mer på. I den videre forskningen vil det være en fordel å

benytte seg av intervju i stedet for spørreskjema. Intervju åpner for at en som forsker kan stille oppfølgingsspørsmål, og en kan også følge opp med flere intervjuer underveis i prosessen. Det ville vært spennende å forske videre på læreres opplevelse av autonomi. Dette temaet kan deles inn i tre områder: Styring fra stat, styring fra kommune og styring fra skoleledelse. Da kunne en fått innblikk i om lærere stiller seg ulikt når det kommer til kontroll fra ulike instanser, og om autonomien oppleves forskjellig i forhold til de ulike instansenes påvirkning. En hadde da fått forsket på utdanningspolitikkenes påvirkning og autonomi i en videre forstand.

Litteraturliste

- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor – nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber AB.
- Hellesnes, J. (1992/1969). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hovdenak, S. S. og Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Oslo: Fagbokforlaget AS.
- Kanestrøm, E. og Taraldsen, E. (2014). *Å lete etter det skjulte. Den profesjonelle lærer* (1. utg). Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 269-278. Hentet fra https://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 AS.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), s. 36-46. Hentet fra

https://www.idunn.no/npt/2014/01/danning_i_barnehagen_hvakandanningens_mer_en_n_vaere

Solbrekke, T. D. og Ransedokken, O. (2009). Danning gjennom medvirkning, dialog og miljørettet pedagogikk, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(01), 1–3. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2009/01/danning_gjennom_medvirkning_dialog_og_miljor_ettet_pedagogikk

Stornes, T., Tvedt, M. S. og Bru, E. (2013). Best med test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(04-05), 315–325. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2013/04-05/best_med_test_-_et_motivasjonsteoretisk_perspektiv_paa_bruk

Sundsdal, E., Øksnes, M., Kanestrøm, E. og Taraldsen, E. (2014). *Klasseledelsens blindflekker – om uro, klasseledelse og ny-enkel pedagogikk. Den profesjonelle lærer.* (1. Utgave). Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2006A). *Generell del av læreplanen.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2006B). *Prinsipper for opplæringen.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019A). *Læreplan i norsk (NOR1-05).* Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2019B). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Vedlegg

Spørreundersøkelse

Informasjon om spørreskjemaet:

Denne spørreundersøkelsen vil bli brukt til å besvare en bacheloroppgave for grunnskolelærer utdanningen 1-7 ved NTNU. Det er 10 spørsmål i spørreskjemaet og det vil ta ca. fem minutter å besvare det. Undersøkelsen vil være helt anonym, og vil bli brukt for å samle inn datamateriale til bacheloroppgaven. Julie Wågan Rørmark gjennomfører undersøkelsen. Det er kun jeg som skal behandle dataene. Spørreskjemaene vil bli destruert etter at svarene er registrert.

1. Opplever du at du har autonomi som lærer?

Sett ring rundt kun ett av svaralternativene:

Ja	Nei	Vet ikke
----	-----	----------

Hvis ja: På hvilken måte?

Hvis nei: Hva begrenser din autonomi?

2. Påvirkes undervisningen din av nasjonale prøver?

Ja	Nei	Vet ikke
----	-----	----------

Hvis ja: På hvilken måte?

3. Hva mener du kan være positivt med testing?

4. Hva mener du kan være negativt med testing?

5. Opplever du at undervisningen din påvirkes av generell testing?

Ja	Nei	Vet ikke
----	-----	----------

Hvis ja: På hvilken måte?

6. Hvordan opplever du kravet om dokumentasjon?

Positivt	Negativt	Vet ikke
----------	----------	----------

Hvis positivt: Hvordan?

Hvis negativt: Hvordan?

7. I min undervisning får elevene mulighet til å tenke kritisk

I veldig stor grad	I stor grad	I liten grad	I veldig liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
--------------------	-------------	--------------	---------------------	----------------------	----------

8. I min undervisning får elevene mulighet til samtale og diskusjon:

I veldig stor grad	I stor grad	I liten grad	I veldig liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
--------------------	-------------	--------------	---------------------	----------------------	----------

9. I min undervisning får elevene mulighet til å dele erfaringer:

I veldig stor grad	I stor grad	I liten grad	I veldig liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
--------------------	-------------	--------------	---------------------	----------------------	----------

10. Opplever du at din undervisning ivaretar både dannings- og utdanningsoppdraget?

I veldig stor grad	I stor grad	I liten grad	I veldig liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
--------------------	-------------	--------------	---------------------	----------------------	----------

