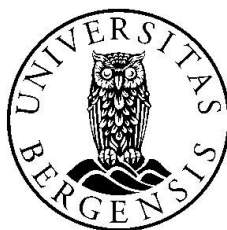


Bekymring og kartlegging

En kvalitativ studie av lærere, kartleggingsprøver
og bekymring i 1-4 trinn.

Henrik Netland Svensen



Masteroppgave

Våren 2018

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Forord

Takk til alle lærerne som har stilt opp for intervju, og som med positiv innstilling har fortalt åpent om arbeidet sitt. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave.

Takk til veileder Jan Skrobanek for mange gode råd og hjelp med oppgaven.

Takk også til Ove Skarpenes for god drahjelp i starten av prosjektet gjennom prosjektutviklingen.

Takk til alle medstudenter for å ha gjort studietiden spennende og morsom. Spesielt Sigve, Oda og Jakob som har gjort rom 409 på Sofie Lindstrøms hus til et rom jeg ikke følte jeg trengte å grue meg til å måtte tilbringe lange dager på.

Sammendrag

Denne oppgaven tar sikte på å gi en sosiologisk analyse av kartleggingsprøver på 1-4 trinn på barneskolen. Med dette ønsker jeg å vise hvordan kartleggingsprøver er med på å skape sosiale realiteter gjennom i et sett ulike kontekster. Dette skjer gjennom relasjoner mellom forskjellige medium fra internasjonale organisasjoner og stat, til lærer og elev. Gjennom oppgaven er jeg spesielt interessert i å finne hvilken grad kartleggingsprøvene er med på å lage inndelinger blant barn, hvordan de brukes til å definere forskjeller og kategorisere barn. Dette avhenger av definisjoner av hva et normalt barn skal oppføre seg. Altså hvilke egenskaper det er ønskelig for et barn å ha, og hvilke egenskaper som ansees som problematiske. Dette blir en form for konstruksjon av normalitet og avvik i skolen. For å få innblikk hvordan dette konstrueres er det blitt gjennomført intervjuer med seks lærere på småskoletrinnet, som forteller om sine erfaringer med kartlegging og deres syn på kartleggingsprøver.

På et makronivå kan prøvene sees som et ledd av internasjonalisering av den norske skolen, og knyttes tett til anbefalinger fra internasjonale organisasjoner som OECD. Den kan altså forstås som en del av globale makrobetingelser Norge må forholde seg til. Blant anbefalingene OECD kommer med ligger større fokus på kvalitetssikring av skoleverket, som gjennomføres via testing av barnas resultater. Kartleggingsprøvene kan også forstås som et ledd av en tidlig innsats-tenkning, hvor barn som sliter tidlig skal oppdages, noe som vil gjøre det mulig å sette inn hjelp. Dette er både for å forbedre enkeltbarnas livssjanser, men også for å tjene nasjonens internasjonale konkurransedyktighet, gjennom sikring av den fremtidige arbeidskraftens kompetansenivå. På et mesonivå kan man se hvordan kartleggingsprøven tar del i institusjoner som har som mål integrere i arbeid, og skape konkurranse i både arbeidsmarkedet innenlands og nasjonens konkurransedyktighet. Denne fremgangsmåten er nødt å innebære en forståelse av når det er "riktig" å sette inn ekstratiltak for å hjelpe barn. Dette er videre avhengig av hvordan man definerer krav og hvilke mål som er forventelige av barn. På denne måten rekonstrueres normaliteten ut fra kartleggingsprøvens resultater, og den normalfordelingskurven prøven fører med seg. Et barn som ikke oppnår de målene som forventes kan så forstås som et avvikerbarn, da de ikke oppnår de kravene som settes av prøven

Opgaven tar utgangspunkt i avvik som sosialt konstruert, og er spesielt knyttet til Ian Hackings teori om hvordan blant annet statistiske inndelinger, som kartleggingsprøven kan være et eksempel på, er med på å skape nye typer mennesker og nye måter å være på. Disse

inndelingene vil videre kunne ha påvirkninger på barnas liv og deres selvforståelse, da de skaper kategorier for hva som forventes som normalt for et barn. Oppgaven forsøker å finne ut hva lærerne tenker om dette, hvordan de selv rekonstruerer denne normaliteten og hvordan de bruker dette til å påvirke barnas liv. To vinklinger brukes for å besvare dette, analysen er interessert i både hvordan lærere snakker *om* kartleggingsprøver og hvordan de beskriver *praksisen* med kartleggingsprøver. Den første delen tar utgangspunkt i hva de beskriver som oppgavens funksjon. Hva ønsker de å bruke den til, hva kan den brukes til og hva ønsker de å ikke bruke den til. Den andre delen tar utgangspunkt i hvordan de beskriver kartleggingsprosessen fra før den gjennomføres til etter den avsluttes. Med denne delen kommer det enda tydeligere fra hvordan konkret kartleggingsprøvene påvirker både lærer og elevs hverdager.

Gjennom analysen kommer det frem at kartleggingsprøvene ofte brukes til å rettferdiggjøre handling, ovenfor barn, foreldre og utenforstående eksperthjelp. Kartleggingsprøvene er med på å lede undervisningen både i forkant og i etterkant av prøvene, da barna må være forberedte til prøvesituasjonen og resultatene brukes til å fokusere undervisningen. Oppgavene oppfattes som i stor grad som legitime av lærerne. I den grad det er skepsis mot kartleggingen, er det vanskelig å likevel ikke jobbe på denne måten, da oppgavene oppfattes som et oppdrag som må gjennomføres. Barn forventes å være motiverte, modne og i stand til å jobbe med teoretiske oppgaver. Om de ikke er i stand til dette, vil det slå ut på kartleggingsprøvene, og de havner inn under avvikergruppen denne oppgaven omtaler som *bekymringselever*. Når dette skjer blir det også satt inn ulike tiltak som skal hjelpe dem å komme oppnå bedre resultater på prøvene. Det viser seg at lærerne har ulike strategier de bruker til å manøvrere problemstillinger knyttet til stigmatisering. Noen foretrekker å jobbe med åpenhet rundt kartleggingsresultatene, mens andre foretrekker å skåne barna for problemene som kan oppstå. Ulike skoler og kommuner har også ulike forventninger og krav til lærerne, som vil være med å gi ulike utslag for hvordan kartleggingen gjennomføres og påvirker.

Oppgavens budskap er ikke at man bør ignorere barns skolerresultater, og la være å plukke opp barns problemer. Det som kommer frem er at kartleggingsarbeidet legger til rette for forventninger for normalitet og avvik som *skaper* bekymring. Dette er basert på idealer som ligger utenfor lærerens kontroll, lærerens egne forståelser av hva som er riktig, og hvilke mulige strategier og manøvreringer de har tilgjengelige.

Antall ord: 35095

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
1. Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Oppgavens oppbygning	2
2. Hvorfor kartlegger vi?	4
2.1 Hva er en kartleggingsprøve?	4
2.2 Sosialdemokratisk, samfunnskritisk og kulturkonservativt kunnskapsregime	6
2.3 PISA-sjokket, markedsliberalistisk kunnskapsregime og tidlig innsats	8
2.4 Lærerrollen i det markedsliberalistiske kunnskapsregimet.	12
3. Teori	15
3.1 Avviket som sosialt konstruert	15
3.2 "Making up people"	20
3.3 Statistikk, objekter og klassifikasjon	23
3.4 Oppsummering	25
4. Metode	27
4.1 Det semi-strukturelle intervjuet	27
4.2 Utvalg av informanter	28
4.3 Gjennomføring	30
4.4 Intervjuguide	31
4.5 Forskningsetikk	32
4.6 Analysestrategi	34
5. Kartleggingsprøvens funksjon	38
5.1 Tidlig innsats? Hvordan hjelpe barn	38
5.1.1 Fokusering	38
5.1.2 Motivering	40
5.1.3 Oppsummering	42
5.2 Statlig styring og kvalitetssikring	44
5.2.1 "Teaching for the test"?	44
5.2.2 Kvalitetssikring	45
5.2.3 Sammenligning	46
5.2.4 Oppsummering	48
5.3 "Svart på hvitt", papirer og objekter	50

5.3.1 Bekrefte mistanker	50
5.3.2 Kommunikasjon	52
5.3.3 Oppsummering	54
5.4 Kartleggingsprøven og "making up people"	55
6. Kartleggingsprosessen	59
6.1 Før kartleggingen	59
6.1.1 Trygghet	59
6.1.2 Forberedelse	61
6.1.3 Oppsummering	62
6.2 Etter kartleggingen	63
6.2.1 Informere om resultater	63
6.2.2 Undersøke resultater	64
6.2.3 Hva skal gjøres?	65
6.2.4 Hvordan skal det gjøres?	67
6.2.5 Etterarbeid	70
6.2.6 Oppsummering	70
6.3 Stigmatisering?	71
6.3.1 Åpenhet	73
6.3.2 Skånsomhet	74
6.3.3 Oppsummering	77
6.4 Kartleggingspraksisen og "making up people"	77
7. Avslutning	80
7.1 Oppgavens hovedfunn	81
7.2 Videre forskning	83
8 Litteratur	85
9. Vedlegg	93
9.1 Informasjonsbrev til Rektor	93
9.2 Samtykkeerklæring til deltakere	94
9.3 Intervjuguide	95
9.4 Godkjenning fra NSD	97

1. Innledning

"Bare gjennom en reduksjon av omfanget av kartlegging og testing kan barnehage og skole få mulighet til å ivareta barnas utvikling best og bredest mulig." (Foss og Traavik, 2015). Dette er hovedbudskapet i en artikkel skrevet av Vigdis Foss og Hilde Traavik i Bergens Tidende. De stiller spørsmål ved hvordan kartlegging i barnehagen og skolen både skaper "skoletapere", og tar veldig mye arbeidstid som lærere og barnehageansatte kunne brukt på "stimulans og aktiviteter" (ibid). AP, SV og SP har tatt til orde for en "tillitsreform" i skolen, hvor kartleggingen skal spille en mindre rolle, og lærerne skal få økt tillit (Representantforslag 194s, 2018). I en leder i Morgenbladet støtter Marit K. Slotnes forslaget, på bakgrunn av at det såkalte "testregimet" tar for mye tid og skaper tapere i skolen (Slotnes, 2018). Tidligere utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet er uenig med Slotnes, og avviser at det finnes noe "testregime" i den norske skolen. Hun mener derimot at kartleggingen står for kun 0,2 prosent av undervisningstiden i grunnskolen, og at det derfor neppe kan kalles et regime (Clemet, 2018). Gunnar Stavrum støtter også kartleggingen i en leder i nettavisen, hvor han påstår at kartlegging og systematisk måling er grunnen til at Oslo har Norges beste skole (Stavrum, 2015). Debatten rundt kartleggingsverktøy har med andre ord vært opphetet og preget av svært ulike synspunkt. Likevel har fenomenet i liten grad vært studert i sosiologien.

Kartleggingsprøvenes fremvekst i Norge kan forstås som en konsekvens av det såkalte "PISA-sjokket" på tidlig 2000-tall (Elstad og Sivesind, 2010:13). Det ble satt mye ressurser inn i å skape en bedre norsk skole, som skulle få bedre resultater. En av mange endringer som ble gjort var innføringen av et mer sammensatt kvalitetssikringssystem. Nasjonale prøver, kartleggingsprøver og standardiserte tester ble en obligatorisk del av skolebarn og læreres hverdag (Haug, 2010:247). Større fokus på registrering av ferdigheter og statistikk i skolen kan ha andre konsekvenser enn bare bedre oversikt, om man følger teoriene til Ian Hacking (Hacking, 2002:100). Denne type arbeid innebærer klassifikasjon og kategorisering av folk, som igjen kan føre til at barna får ulike løp innenfor skolehverdagen. Denne klassifikasjonen skjer på bakgrunn av idéer om hva som er riktig og normalt for hvordan et barn bør være. Den blir en del av barnas levde liv gjennom deres interaksjoner med voksne som holder disse verdiene. Dette kan være foreldre, men kanskje i størst grad lærere og andre profesjonelle (psykologer, spesialpedagoger). Det er disse prosessene det refereres til når det diskuteres at kartlegging skaper "skoletapere", da de også kan påvirke barnas forståelse av seg selv. Det er dette jeg i denne oppgaven ønsker å belyse. Gjennom intervjuer av lærere vil jeg finne ut

hvordan de tolker og manøvrer kartleggingstematikk, hva lærerne tenker om hva som er "normalt" for et barn, hvordan bekymring konstrueres og hvordan dette er med på å skape sosiale realiteter. Fokuset vil være på de lærerne som jobber med de yngste barna i barneskolen, fra 1-4 trinn.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen formuleres som følger: "*Hvordan kan kartleggingsprøver være med på å konstruere barn på visse måter?*". Målet med denne problemstillingen er ikke å si at ønsket om hjelpe de barna som sliter mest med skolen er problematisk i seg selv, og det er heller ikke oppgavens budskap at disse barna ikke skal identifiseres. Målet er heller å si noe om hvordan normalitet og avvik *konstrueres* gjennom kartleggingsprøver. Hvilke prosesser gjennomføres faktisk med bakgrunn i kartleggingsprøver, og kan disse føre med seg konsekvenser som stigmatisering? For å få med alle disse elementene formuleres følgende underproblemstillinger:

1. Hva tenker lærerne om kartleggingsprøver?
2. Hvordan beskriver lærerne sin praksis med kartlegging?
3. Hvilken form for normalitet verdsetter lærerne når de prater om kartlegging og tilrettelegging?

Jeg er spesielt interessert i hvordan kartleggingsprøven påvirker *bekymringsleven*. Bekymringsleven må ikke tolkes som en homogen kategori, men heller en samlebetegnelse for de barna som får satt inn spesielle tiltak i sin skolehverdag som følger av deres faglige resultater. Bruken av begrepet kan kritiseres. I sin kritikk av labeling theory kritiserer Erving Goffman denne tankemåten for å skape avvikende kategorier, for å så forske videre på dem (Goffman, 1963:140). Det samme kan være tilfellet her. Det blir derfor også nødvendig å stille seg kritisk til om *bekymringslev* som kategori i det hele tatt er meningsfullt å prate om. Konsekvensen av å fokusere på en slik kategori ukritisk kan være at kategorien heller oppstår eller forsterkes som følger av forskningen.

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg legge frem hva kartleggingsprøver er og deres kontekst. Ved hjelp av Rune Slagstads kunnskapsregimebegrep, og Petter Aasens bruk av begrepet, tilpasset den norske skolepolitikken, presenteres hvordan den norske skolen har utviklet seg. På denne måten kommer det frem hvilken bakgrunn kartleggingsprøvene har og hvorfor det gir mening å gjennomføre disse. Spesielt fokus er det på skolepolitikken etter 2000-tallet, og hvordan

internasjonale organisasjoner og internt press knyttet til PISA-sjokket, ble med på å skape en ny norsk skolehverdag. Videre presenteres lærerrollen i den moderne skolen, og hvordan denne formes av moderne reformendringer.

I kapittel 3 legges oppgavens teoretiske utgangspunkt frem. Oppgaven tar utgangspunkt i avviket som sosialt konstruert. I den anledning gjør jeg rede først noen klassikere innenfor dette feltet, Becker, Goffman og Foucault. Videre vises hvordan Ian Hacking utvikler sin egen teori om sosialt avvik basert på disse teoriene. Turmel, en barndomssosiolog som er sterkt inspirert av Ian Hacking gjøres også rede for, samt Latour og Rose som er to av Turmels andre inspirasjonskilder som også er viktige for denne oppgaven.

Kapittel 4 fokuserer på oppgavens metodologiske gjennomføring. Med dette kapitlet begrunnes de valgene som er gjort i henhold til datainnsamlingen og analysen av datamaterialet.

Det første analysekapitlet, kapittel 5, fokuserer på hva lærerne opplever som *kartleggingens funksjon*. Med dette kapitlet legger jeg frem hva lærerne ønsker å faktisk *bruke* prøvene til, og hvilke idealer lærerne har rundt bruken av kartleggingsprøver. På denne måten belyses hva lærerne synes det er viktig og riktig å gjøre i skolen. På bakgrunn av dette kommer noen av diskursene lærerne trekker til for hva som er normalt og *ønskelig* i skolen. Det kommer også frem hvordan lærerne *braker* kartleggingen, og hvordan den blir en del av barnas liv.

Det andre analysekapitlet, kapittel 6, viser hvordan lærerne presenterer *kartleggingspraksisen*. Dette kapitlet tar utgangspunkt i de narrative lærerne gir når de beskriver kartleggingsprosessen. Dette starter allerede før kartleggingen er i gang med hvordan de forbereder seg, helt frem til etter kartleggingen er gjennomført og lærerne må ta stilling til hvordan sette resultatene i bruk på best mulig måte.

Avslutningsvis presenterer jeg funnene og ser hvorvidt kartleggingsprøvene er med på å skape nye måter å være på, og hvordan dette gjennomføres. Jeg gir også noen forslag til viktige punkt som kom ut fra analysen det kan være fornuftig å gjøre videre forskning på.

2. Hvorfor kartlegger vi?

Med dette kapittelet ønsker jeg å vise mer konkret hva en kartleggingsprøve er, og hvorfor de har fått den rollen som de har fått i moderne skolepolitikk. Kartlegging i skolen er historisk sett et relativt nytt fenomen, som har vokst seg stort de siste årene. I læreplanreformen L97 ble det vedtatt at skolegangen skulle starte allerede året barnet ble 6 år, istedenfor 7 som hadde vært normen frem til dette tidspunktet. Dette første året, og de neste tre skoleårene skulle være fokusert på læring gjennom lek (st. meld 29, 1994). I nyere tid har utdanningspolitikken endret seg, og man forventer et enda større fokus på barnas kompetanse. Kartleggingsprøvene springer også ut fra denne tankegangen.

2.1 Hva er en kartleggingsprøve?

Som en del av utdanningsdirektoratets kvalitetssikring av skolen er et sett med kartleggingsprøver, som ganske enkelt har fått navnet "kartleggingsprøver", blitt obligatoriske på 1-4 trinn (UDIR.no, 2018). Prøvene har i sitt nåværende format vært i bruk siden 2009 og 2010 (st. meld 31, 2008:62). I tillegg tilbyr også utdanningsdirektoratet noen frivillige kartleggingstester som skolene kan velge å bruke. De obligatoriske testene består av en lesetest i første, en lesetest og en regnetest i andre og en lesetest i tredje klasse. De frivillige består av en regnetest i første, en regnetest og en engelsktest i tredje og en test i digitale ferdigheter i fjerde klasse. I motsetning til nasjonale prøver, som er obligatoriske prøver i 5, 8 og 9 trinn, har ikke prøven noe mål om å måle skolens kvalitet, men heller å finne de elevene som har behov for ekstra oppfølging (UDIR.no, 2018). Målet er at disse elevene skal kunne få tilbud om tilrettelegging og hindre at elevene faller fra skolen senere i skoleløpet. Av den grunn består prøven for det meste av oppgaver som skal være lette å løse. Derfor kan den ikke brukes til å si noe om de elevene som er flinke, men kun dem som sliter mest. For å finne ut hvem disse er, har utdanningsdirektoratet utarbeidet en såkalt *bekymringsgrense*. Bekymringsgrensen skal tilsvare de 20% elevene som gjør det dårligst på prøven, og er basert på resultatene fra tidligere års kartleggingsprøver. UDIR presiserer at grensen ikke må tolkes absolutt, og at noen elever som ligger rett over grensen kanskje også vil trenge ekstra oppfølging, og at dette er en tolkningsjobb hver enkelt lærer må gjøre (ibid).

Når en elev kommer under denne bekymringsgrensen skal foreldre informeres, og ekstra tiltak skal settes inn for å hjelpe. I lærerveiledningen for den obligatoriske leseprøven i tredjeklasse står følgende:

"Resultatet fra kartleggingsprøven brukes som utgangspunkt for en samtale med eleven og i planleggingen av den videre oppfølgingen av eleven. Samtalen bør finne sted kort tid etter gjennomføringen for at eleven skal huske mest mulig fra prøvesituasjonen. I samarbeid med eleven kan du sette opp prioriterte læringsmål for videre arbeid med lesing og skriving. Resultatene må også formidles til foreldrene. Godt samarbeid mellom deg som lærer og foreldrene kan bidra til at eleven når læringsmålene som settes. Foreldrene skal føle seg trygge på at eleven blir sett og får god oppfølging så tidlig som mulig. Det er viktig å fokusere på noen få realistiske mål om gangen som kan hjelpe eleven videre i utviklingen av sine leseferdigheter." (UDIR, 2017)

Veiledningen gir også tips til hvordan slike tiltak kan gjennomføres, og minner på at de skal være dynamiske og ta utgangspunkt i eleven, elevens tempo, og det potensialet som eleven har. Den minner også om at syn og hørsel kanskje kan være faktor som påvirker resultatene og at det kan være lurt å få sjekket. Prøven har også eksempler på spesifikke oppgaver som elevene kan få, basert ut fra hva barnet selv sliter mest med (ibid).

I tillegg til UDIRs egne kartleggingsprøver har det også de siste år blitt mer og mer vanlig med kartleggingsprøver som ikke er statlig gitte, men heller utviklede av andre aktører. Disse aktørene kan være kommunale som SOL (Gjesdal kommune, 2011), lærebokprodusenter som Gyldendal sin matematikkartlegging Multi (Gyldendal, 2018), eller andre private aktører som AskiRaski (askiraski, 2018). Kommunene og skolene i landet står fritt til å selv velge disse kartleggingsmetodene. Prøvene trenger heller ikke å ha samme mål om å finne dem som sliter mest. Matematikkprøven multi, som er laget for å følge læreboken med samme navn, gir ikke bare klarhet på hvilke elever som er de svakeste, men gir resultater som har som mål å vise hvordan alle barn ligger an i forhånd til pensum. SOL, som er et kartleggingsverktøy, og ikke en prøve, er designet som en sjekkliste for læreren for å forsikre at han eller hun har oversikt over når barna oppnår diverse oppgitte mål. Det føres ikke offentlig statistikk på hvilke kartleggingsmetoder kommunene og skolene velger å bruke, og av den grunn er det vanskelig å få oversikt over hvor utbredt disse prøvene faktisk er. Likevel viser veksten til en større interesse innenfor kommune og skoleledelse for kartlegging, og et syn på dette som et godt verktøy (f.eks: Stavrum, 2015, Kristiansand Kommune, 2016:3) Samtidig med veksten øker også kritikken mot kartleggingen (for eksempel Foss og Traavik, 2015, Time, 2018). Kartleggingsforventningen viser til noe nytt innenfor norsk skolepolitikk, og kommer som

følger av endringer i tankegangen om hva som er skolens viktigste oppgaver og hva som er de beste måtene å gjennomføre disse oppgavene. Videre vil jeg gi en innføring i hvordan nettopp den tankemåten som har gitt grobunn til kartleggingsprøvene har vokst frem.

2.2 Sosialdemokratisk, samfunnskritisk og kulturkonservativt kunnskapsregime

For å klargjøre hvor denne kartleggingsekspansjonen kommer fra, vil det følgende kapittelet ta for seg den konteksten kartleggingsfokuset har oppstått i. Skolepolitikken har vært preget av ulike syn på hva som er skolens oppgave, hva som er beste måte å gjennomføre denne oppgaven på og ulike måter å rasjonalisere disse valgene. Disse ulike rasjonalitetene har vært med på å presse frem endringer, grunnet kontinuerlige endringer i tanken om hva som er skolens oppgave. Den følgende gjennomgangen av norsk skolehistorie er inspirert av Arne Aasen, men vil også belyses fra andre sider ved bruk av andre pedagoghistorikere. Aasen selv inspireres av Rune Slagstads kunnskapsregimer når han beskriver kunnskapsregimer i den norske utdanningspolitikken. Han skiller mellom fire, det sosialdemokratiske, det samfunnskritiske, det kulturkonservative og det markedsliberalistiske. Det er først i det sistnevnte at kartleggingsprøvene har blitt en stor og viktig del av undervisningen.

Både Slagstad og Aasen bruker kunnskapsregimebegrepet til å forklare *«hvilken fagkunnskap som har dominans i den politiske institusjon.»* (Slagstad, 1998:III). Med dette mener han å klargjøre hvilken type kunnskap den politiske makten baserer seg på. Det vil si at han i tillegg til å forklare makt og regimer gjennom politikk som Jens Arup Seip og med rettslig makt som gjennom Francis Sejersted tar med den type vitenskapelig kunnskap som er dominerende i de politiske institusjoner. Kunnskapsregimer viser altså til *«en spesifikk konstellasjon av politisk makt, rettslig normativitet og vitenskapelig kunnskap»* (Slagstad, 2015:54). Dette gjør han basert på funn om at politisk endring og endringer i vitenskapelige diskurser har hengt tydelig sammen i norsk politisk historie (Slagstad, 1998). Det er dette *«vekselspillet mellom politisk makt og vitenskapelig kunnskap»* (Slagstad, 2015:III) han ønsker å belyse gjennom kunnskapsregimebegrepet. Denne vinklingen gjør at man kan forstå utdanningspolitikken på bakgrunn av hvilken type kunnskap som er den rådende, ikke bare de politiske partiers uttalte mål. Kunnskapsregimene legger seg nemlig gjerne på tvers av disse partiskillelinjene (Aasen, 2007:28).

Ved andre verdenskrigs slutt bestod den obligatoriske delen av skolen av en syvårig skole kalt folkeskolen. Den startet ved syv-årsalderen og var ferdig ved fjorten-årsalderen, og rundt halvparten valgte etter disse syv årene å avslutte skolegangen, og heller begynne å jobbe.

Etter folkeskolen fantes det en rekke alternativer, som den mer yrkesrettede framhaldsskolen og andre yrkesutdanninger, eller den mer studierettede realskolen og gymnaset. Etter andre verdenskrig gikk de politiske partiene sammen om et fellesprogram med mål om å gjenreise landet. Det var sterk tverrpolitisk enighet mellom partiene om retningen den norske skolen skulle ta (Telhaug, 1994:20-31). Resultatet ble en skole bygget på hva Aasen (2007) betegner som det *sosialdemokratiske kunnskapsregimet*. Skolens mål formuleres her som sosial utjevning. Skolen skal sikre like muligheter til alle, på tross av geografisk og økonomisk utgangspunkt. Dette gjorde også at fokuset på elever som individer ble større. Skolen skulle tilpasses hvem barna var, og tilrettelegges på en måte som gjorde det lettest mulig for dem å lære (ibid:30). Resultatet ble enhetsskolen. Skolen ble utvidet til 9 år, hvor framhaldsskolen og realskolen ble omgjort til en felles ungdomsskole. Dette ble gjort obligatorisk i 1969 (Telhaug, 1994:95). Fokuset på sosial utjevning som skolens hovedoppgave var begrunnet med både sosiale og økonomiske årsaker. Det var en antakelse om at disse endringene ville føre til økonomisk vekst, som følger av at befolkningens høyere utdanning. Man ville også få muligheten til å ta i bruk evnene til hele befolkningen, ikke bare dem som bodde geografisk gunstig eller hadde godt økonomisk utgangspunkt. Det mer idealistiske ønsket om å minke ulikhetene og å gi flere muligheter til de svakeste var nok likevel den sterkeste bakgrunnen til disse valgene (Aasen, 2007:29). Læreplanene under det sosialdemokratiske kunnskapsregimet hadde strenge føringer for læring og økonomi. Det fantes dog lite muligheter for resultatstyring, og det var vanskelig for myndighetene å sjekke om målene som ble satt på stortinget faktisk ble gjennomført i skolene. Aasen kaller denne styreformens som styring gjennom *input*, altså hva skolene og lærerne får beskjed om å gjøre, og ikke *output* (ibid:30).

Det viste seg etter hvert at investeringene ikke hadde klart å føre til de endringene i samfunnet som en hadde håpet på. Det ble klart at man måtte begynne å tenke nytt med skolepolitikken. Man begynte på 70-tallet å stille seg kritisk til den sterke statlige styringen som var blitt vanlig i etterkrigstiden, og Aasen kaller følgelig kunnskapsregimet det *samfunnskritiske* (Aasen, 2007:32). Sosialpedagogikken ble en viktig påvirkningskraft på hvordan man utarbeidet læreplaner, og en tanke om at barnet ikke kun utvikler seg påvirket av skole og hjem ble sterk. Man tok høyde for at massemedia og inntrykk fra resten av samfunnet var med og formet barnet. Disse tankene gjorde det klart at skolens oppgave om å lære barna opp i en felleskultur ble ansett som utgått på dato. Skolene ble mindre sentralisert styrt, og fikk mulighetene til å selv tilpasse skolehverdagen til de barna som bodde i nærområdet, og det som var relevant for barna på dette stedet. Det ble også et fokus på å gjøre barn trygge på seg

selv, og la dem trives i skolen. Dette førte til at skolens økonomiske oppgave ble mindre fokusert på. Vekst og effektivitet ble ansett som mindre viktig enn barn som var trygge og som trivdes i skolen (ibid:32-35).

Fokuset på trivsel og en skole som følte nær for barna førte mot 80 og 90-tallet til at mange ble bekymret for skolens faglige innhold. 70-tallsskolen ble beskrevet som for relativistisk, og dette fokuset ble endret med et sterkere fokus på å skape en «*felles referanseramme*» (Aasen, 2007:35). Aasen kaller kunnskapsregimet i denne perioden for det *kulturkonservative*. Skolens oppgave ble utvidet til å ikke bare skape individer som var trygge på seg selv, men som også kunne delta i samfunnet sammen med felles verdier og kunnskaper. Læring ble i større grad satt på agendaen. «*Hva du er og blir som menneske, er vel så viktig for dine omgivelser og samfunnet som for deg selv. Skolen er derfor ingen bedrift der kundene alltid bør få rett*» (Aasen, 2007:35). Læreren ble omgjort til i større grad en *formidler* av kunnskap enn en *tilpasser* av kunnskap, som skulle tilpasse kunnskapen på en måte som følte relevant for barna. Eksempelvis ble norske klassikere som Henrik Ibsen en mye større del av den kulturelle dannelsen skolen skulle stå for. Dette førte til at det igjen ble et sterkt input-fokus i den norske skolepolitikken (ibid).

Skolepolitikken kan med kunnskapsregimebegrepet plasseres innenfor disse tre fasene, sosialdemokratisk, samfunnskritisk og kulturkonservativ. Endringene er følger av endringer i synet av hva som er skolens hovedoppgave; sosial utjevning, trygghet og individualisering, kunnskapsformidling. En likhet de tre kunnskapsregimene i skolen frem til 2000-tallet likevel hadde, var at de i stor grad fokuserte på styring gjennom input og ikke output. Utover 2000-tallet ble dette fokuset også endret som følger av internasjonale undersøkelser, og det oppstod nok et nytt kunnskapsregime i den norske skolen. Det er under dette kunnskapsregimet at kartleggingsprøvene har fått vokse frem til nivået vi har i dag. Av den grunn vil jeg gå ekstra inn dybden i prosessene som ledet frem til disse endringene.

2.3 PISA-sjokket, markedsliberalistisk kunnskapsregime og tidlig innsats

Etter Norge for første gang deltok i PISA-testen i 2001 førte resultatene til så store reaksjoner at hendelsen i ettertid har blitt omtalt som «PISA-sjokket». Norge var ikke i toppsjiktet, slik som man hadde blitt vant med at landet skulle være i internasjonale undersøkelser, men endte heller opp rett under middels. Disse resultatene fikk sterk påvirkning i den norske skoledebatten. Skolen fikk rett og slett alt for dårlige resultater, og dette var ikke noe de norske politikerne lett kunne svelge (Hølleland, 2007:19-20). Den internasjonale PISA-testen

er en skolesammenligningstest utviklet av den internasjonale organisasjonen OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). Organisasjonen består av økonomisk høytutviklede land og gjennomfører sitt arbeid gjennom politiske anbefalinger til medlemslandene. De har med andre ord ingen reell direkte makt. Likevel er påvirkningen organisasjonen har vært svært sterk. De politiske anbefalingene OECD kommer med er gjennomført på undersøkelser og statistikk som de samler inn, hvor da altså PISA-testen er en av dem. PISA-testen er en test av 15-åringene i fagene naturfag, matematikk og lesing, samt en generell del som måler elevens holdninger til skolen. Da testen skal være lik for alle land tar ikke testen utgangspunkt i fagenes pensum, men heller i det OECD definerer som generelle basiskunnskaper hos elevene (Elstad og Sivesind, 2010:20-21).

De politiske anbefalingene OECD gjorde basert på de norske resultatene i PISA ble nøye studert og brukt som utgangspunkt i utviklingen av en ny læreplan. I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (st. meld 30, 2003), kommer disse vurderingene først til syne. Denne stortingsmeldingen ble først levert av et kunnskapsdepartement med høyre og Kristin Clemet som leder. Dog, etter regjeringsskiftet ble tankene fra stortingsmeldingen videreutviklet av den rødgrønne regjeringen med kun få endringer. En ny læreplan ble innført, kalt *Kunnskapsløftet* (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006:265). PISA og OECD minket heller ikke sin påvirkning med tiden, i 2006 var PISA-resultatene første poeng på agendaen på statsminister Jens Stoltenbergs nyttårstale (Sjøberg, 2014:33).

Det er blitt stilt spørsmål ved hvor godt mål PISA-testen faktisk er, og hvordan den har blitt brukt som påvirkningskraft i den norske skolepolitikken. Svein Sjøberg har omtalt PISAs påvirkning som et "syndrom" (Sjøberg, 2014). Dette syndromet har ført med seg en endring "*fra dannelse til læringstrykk*" (ibid:32). Han mener at skolens oppgave om å gi barn allmenndannelsen har blitt mer og mer erstattet av skolens mål om høye rangeringer på tester. Dette er problematisk, ifølge Sjøberg, fordi PISA ikke rettferdig klarer å måle kvaliteten på alle lands skolesystemer. En skole som bruker mye av naturfagstimene på eksperimenter, hypoteseutvikling osv. vil kanskje score dårlig på PISA-testen, i og med at denne typen kunnskap ikke måles like enkelt på en skriftlig test (ibid:33-35). Like fullt har testens påvirkning vært sterk, og vært med å gi legitimitet til OECD og den typen rasjonalitet organisasjonen fører. OECD og PISAs påvirkning i den norske skolen, viser til en endring til en mer globalisert skolepolitikk. Hvor før beslutninger ble vurdert og tatt på nasjonalt nivå, tas nå de vurderingene og beslutningene på tvers av landegrensene.

For å fortsette med kunnskapsregimebegrepet til Arne Aasen og Rune Slagstad, hvor en er interessert i å se *hvilken type kunnskap* som fører til politiske endringer: Det er tydelig ut fra avsnittene over at det er den kunnskapen OECD står for som er det gjeldende kunnskapsregimet fra 2000-tallet og fremover. Hva som enda ikke har blitt gått særlig i dybden er *hva* denne kunnskapen faktisk er, i dette kunnskapsregimet som Aasen kaller det *markedsliberalistiske*. Med dette mener Aasen at skolepolitikken i denne perioden tar til seg egenskaper som er inspirert av markedsliberalisme. Reformen som denne er vanligere i andre land enn Norge, spesielt anglosaksiske land. Markedsliberalismen har likevel hatt en viss påvirkning innenfor den norske politikken (Christensen, Egeberg, Lægreid og Aars, 2015: 202). Organisasjonen OECD sitt uttalte mål er å "*fremme politikk som vil styrke økonomien og livskvaliteten til mennesker verden rundt*" (OECD.org, 2018, egen oversettelse). Det er da disse tankene som også ligger bak de anbefalingene organisasjonen gjør når de anbefaler politikk til medlemslandene. Denne tankemåten knytter de til human-kapital teorier. Etter denne tankegangen vil det å investere i skolebarnas utdanning gi økonomisk avkastning, både for individet og for staten (Elstad & Sivesind, 2010:28). Som OECD selv skriver i sin Economic Survey of Norway fra 2008: "*In the long run, and as in all countries, improving the quality of the supply of labour – creating human capital – is an important function of the education system.*" (OECD, 2008:15). I stortingsmeldingen Kultur for læring kommer også dette frem, allerede på første side nevnes at skolens kvalitet påvirker barnas utvikling, og mulige arbeidsliv. Det nevnes også at skolen må forberede barna til å delta i et internasjonalt samfunn, som henger godt sammen med OECD's karakter som en internasjonal organisasjon. Romuald Normand kaller dette "*the paradigm of school effectiveness*", han viser hvordan USA la press på at OECD skulle vektlegge på effektivitet og kvalitet i deres målinger av skolen (Normand, 2008:670). Dette var en tanke som hos OECD, akkurat som Norge hadde vært under kritikk tidligere. Normand kritiserer skoleeffektiviseringsparadigmat, og peker på at det er flere mål i skolen enn dem som kan måles (ibid:666-669). Han er i liket med Aasen interessert i hvordan vitenskapen "mobiliserer utenfor laboratoriene", altså hvordan vitenskapelig kunnskap påvirker og legitimerer politisk handling. Forskerne innen for dette paradigmat kan legitimere sin vitenskap med å vise til tall og statistikk, og på denne måten gi en objektiv fremstilling av skolen. Mange av kritikkpunktene mot det markedsliberalistiske kunnskapsregimet lar seg ikke enkelt måle med disse virkemidlene. Skoleeffektiviseringsparadigmat opprettholder legitimiteten på denne måten, da de virker som den mest "korrekte" forskningen (Normand, 2008:671-681). Tallene og rangeringen er også godt egnet for mediene til å bruke til å lage nyhetssaker. I følge Langfeldt og Birkeland var

mediene, når de tok opp saker som handlet om utdanningspolitikk, stort sett interessert i å diskutere ansvar for dårlige resultater i årene 2004-2005, (Birkeland og Langfeldt:2010:87). Den offentlige debatten styres deretter. Rollen mediene spiller blir lite problematisert, Birkeland og Langfeldt påstår det finnes en "*don't blame the messenger*"-tankegang, som gjør at mediene i liten grad kan klandres for påvirkningen de har (ibid:88).

De faktiske endringene dette fører til i læreplanene er at økonomisk vekst, og å fremme landets konkurransedyktighet i mye større grad formuleres som en av skolens viktigste oppgaver. Praktiske endringer blir et større fokus på effektivitet, og fokuset endres fra styring gjennom input til styring gjennom output. Læreplanene gikk bort fra de tydelige retningslinjene fra det kulturkonservative kunnskapsregimet, og åpnet seg mer slik at skolene selv skulle få velge beste måte å gjennomføre undervisningen. Statlige kontrollorganer har virkemidler som nasjonale prøver, som inngår i hva regjeringen kaller kvalitetsvurderingssystemet. Kvalitetsvurderingssystemet "*består av et kunnskapsgrunnlag, verktøy, rutiner og tiltak.*" (st.meld 21 (2016-2017:65)). Det brukes til å måle hvor god undervisningen skolene gjennomfører faktisk er. Kartleggingsprøver og ikke minst nasjonale prøver på mellom- og ungdomstrinnet er en del av dette kvalitetsvurderingssystemet. På denne måten får skolene mulighet til å sammenligne hvilke metoder som fører til best resultater, og på den måten finne ut hvordan en enklest oppnår best mulige resultater. Tidligere idealer som individuell tilpasning har likevel ikke forsvunnet i et ras av effektivisering og resultatfokusering. Men rasjonaliteten bak den individuelle tilpasningen har likevel endret seg. Mens den individuelle tilpasningen før handlet mer om sosial utjevning og resultatlikhet, formuleres nå målet på en måte som fremhever individuell mestring. Det vil si at barna skal mestre så godt som de kan, basert på eget nivå. At alle mestrer best mulig ut ifra det som er deres nivå skal være med å styrke Norge økonomisk og deres internasjonale konkurransevne (Aasen, 2007:37-38). Innføringen av kartleggingsprøver i skolen kan likevel neppe kun forstås gjennom tanker om human-kapital, effektivisering og kvalitetssikring og vurdering.

Et annet begrep som har vært essensiell i utdanningspolitikken i denne perioden er *tidlig innsats*. Formulert som en del av tittelen på Stoltenberg II-regjeringens stortingsmelding fra 2006, *...og ingen stod igjen, tidlig innsats for livslang læring* (st.meld 16 (2006-2007), egen utheving)). Tidlig innsats vil ganske enkelt si at man fokuserer på å gå inn i barnas liv tidlig, for å sikre at barna vil ha gode muligheter for å lære resten av skolegangen. Begrepet brukes flittig i offentlige dokument både for å beskrive arbeidet tidlig i barneskolen og i barnehagen.

Begrepet kan forstås ut fra den markedsliberalistiske rasjonaliteten. Å sikre tidlig at barna får muligheten til å lære og utvikle seg, vil lede til å styrke landets økonomiske evne. Likevel kan nok neppe begrepet forstås ut fra kun fra et økonomisk human-kapital perspektiv. Det er også et tydelig godhetsargument knyttet til tidlig innsats-tenkningen. Å gå inn tidlig å forbedre og hjelpe barns situasjon, og tidlig gå inn å hjelpe de barna som trenger mest hjelp kan også rasjonaliseres på et mer individualisert nivå. Man tilrettelegger for at barna i større grad skal ha mulighet til å leve gode liv, og få utløp for sitt eget potensiale. Sosial utjevning nevnes også som en årsak til at tidlig innsats er viktig (st meld 16:77). Denne tenkemåten har ført til et sterkere fokus på læring i de tidligere skoleårene, som før var mer fokusert på lekning. Antall skoletimer de første årene på skolen ble også økt. Så sent som i 2017 har igjen ideen om tidlig innsats kommet på agendaen: Kunnskapsdepartementet publiserer følgende på sine sider i juni 2017 "Mellom 15 og 20 prosent av elevene går ut av grunnskolen med så svake ferdigheter at de vil ha problemer med å klare seg i videre utdanning og arbeidsliv." (regjeringen.no, 2017) Med denne begrunnelsen bestemmer regjeringen at et større fokus på tidlig innsats må til for å best kunne sikre at disse barna får hjelp. Kartleggingsprøvene i første til fjerde trinn, som oppgaven fokuserer på, kan også forstås som et ledd i tidlig innsats-tenkningen. De statlig obligatoriske prøvene brukes til nemlig det å identifisere barn med behov for ekstra hjelp. Tanken om tidlig innsats kan også spores i den offentlige diskursen, i en pressemelding fra kunnskapsdepartementet fra 2017 siteres statsminister Erna Solberg på følgende:

"Vi må bort fra en "vente og se" – holdning i norsk skole. I dag er det altfor mange elever som strever faglig og sosialt, og som ikke får hjelp tidlig nok. For å hjelpe disse barna må vi ta tak i problemene med én gang de oppstår" (regjeringen.no, 2017)

2.4 Lærerrollen i det markedsliberalistiske kunnskapsregimet.

Lærerrollen kan forstås gjennom Michael Lipskys begrep "bakkebyråkrat". Bakkebyråkratbegrepet refererer til nettopp det at de representerer staten på bakkenivå. Det vil si at det er de som har ansvaret for å sette politikken i praksis, og det er stort sett gjennom bakkebyråkrater at folk flest møter politiske bestemmelser. Som bakkebyråkrat er en likevel ikke bare en kanal som den politiske makten kan virke gjennom, men man fungerer som et eget menneske med fri vilje, som må velge å fortolke og bruke den rollen og oppgaven de har fått (Lipsky, 1980). Erik Oddvar Eriksen (2001) for eksempel, er kritisk til dette. Han nevner

lærere som et eksempel på et yrke som har store konsekvenser for den enkelte, uten at den det gjelder har stor innvirkning. Problemet er at de "*handler ut fra et normativt kunnskapsgrunnlag som ikke er regulert av demokratiske prosedyrer*" (Eriksen, 2001:17). Bakkebyråkraten er ikke valgt, og står ikke ansvarlig for sine handlinger. Dette er på tross av at bakkebyråkratens eget skjønn har stor betydning for de velferdstjenestene folket blir tilbudt.

En innskrenkning av bakkebyråkratenes frihet er et av kjennetegnene ved New Public Management-reformbevegelsen (NPM), som det markedsliberalistiske kunnskapsregimet kan knyttes til. I følge Christensen, Egeberg, Lægroid og Aars preges NPM av markedsretting, organisatorisk oppsplitting og styring gjennom insentiver. De knytter også NPM til output og input-begrepet som Aasen gjør (Christensen, Egeberg, Lægroid og Aars, 2015:201-202). Et viktig element for bakkebyråkraten er en viss grad av bruk av skjønn. Eksempelvis må læreren selv bruke sine fortolkningsevner til å si hvilke elever som trenger tilpasset undervisning, om man ikke har kartleggingsverktøy å lene seg på. I følge Kirkebøen er dog fagfolkenes evne til å bruke skjønn ikke pålitelig, og at de ofte gjør dårlige vurderinger. Det er derfor nødvendig med hjelpemidler for å gjøre de riktige beslutningene (Kirkebøen, 2013:27-28) Molander bruker begrepet "accountability" som en løsning på problemene, bakkebyråkraten må både stå ansvarlig og kunne begrunne sine beslutninger. (Molander, 2013:47). Kartleggingsprøver kan være et eksempel på hvordan accountability gjøres i praksis for lærerne. Beslutninger trenger ikke å kun gjøres på bakgrunn av skjønnsmessige aspekter hos læreren, men læreren kan begrunne sine valg i bakgrunn av kartleggingsprøven. Lærerrollens autonomi har endret seg med de ulike kunnskapsregimene. Under overgangen til det samfunnskritiske regimet var en av kritikkene mot tidligere skolepolitikk at undervisningen ikke var nærliggende nok for elevenes liv, resultatet ble mer desentralisering, og lærernes og skolens autonomi økte (Aasen, 2007:33). Under det kulturkonservative kunnskapsregimet ble denne relativismen igjen sett på med et kritisk blikk, og skolen ble igjen mer sentralisert og undervisningen standardisert, og igjen ble skolens og lærerens autonomi forminsket (ibid:35). Under det markedsliberalistiske regimet har det vært et mål om å igjen gi læreren friere tøyler gjennom mindre strengt definerte læreplaner. På den andre siden overvåkes lærerens arbeid strengere gjennom kartleggingsprøver (ibid:37). Den moderne lærerrollen kan ansees som både friere enn før, med tanke på de åpnere læreplanene, men også som mer standardisert og mindre autonom enn tidligere, på bakgrunn av all kartleggingsarbeidet. I en rapport gjort av "ekspertgruppa om lærerrollen" på oppdrag av kunnskapsdepartementet, ble det funnet at kartleggingsforventningene, både de sentralt gitte

men også skole- og kommunespesifikke kartlegginger, kunne føre til en "overload" av arbeid for lærerne (ekspertgruppa om lærerrollen, 2016:81). På den andre siden hevder Clemet, i en artikkel i morgenbladet, at kartleggingsprøver kun står for 0,2% av et barns skolegang på grunnskolen, noe som gir mye tid igjen til lærerne å utøve arbeidsoppgaven etter hvordan de selv synes det er best (Clemet, 2018) Hvor viktig kartleggingsprøvene er i henhold til å standardisere undervisningen og skolehverdagen for barna er av denne grunn ikke helt klart, og av den grunn relevant å undersøke videre hos informantene.

Oppsummert kan man si at kartleggingsprøvene kommer på bakgrunn en tanke om viktigheten av tidlig innsats, et fokus på human kapital og et krav om accountability hos lærerne. Fra denne konklusjonen kan man videre dra spørsmålet: Hva *gjør* kartleggingsprøvene, eller, hva får de til å skje? Oppgaven er interessert i hvordan lærerne manøvrerer sin rolle, preget av de tre elementene nevnt over, samtidig som de fortsatt opererer som bakkebyråkrater som må sette politiske beslutninger i praksis. Hvordan fungerer kartleggingen som en form for kategoriseringsprosess, og hvilke sosiale realiteter dukker opp som konsekvens av kartleggingsarbeidet? En del av kritikken mot kartleggingsprøver, som for eksempel den av Foss og Traavik (2015), går på at kartleggingsprøvene "skaper" skoletapere. Da er det også relevant å stille seg spørsmålet om *hvordan* disse såkalte skoletaperne konstrueres. I oppgaven brukes heller begrepet "bekymringselev", en samlebetegnelse for elever som på bakgrunn av sine faglige resultater på kartlegging skaper bekymring for læreren. Det kan likevel ligge noen paralleller med "skoletaper"-begrepet som brukes i media, da begge refererer til elever som gjør det faglig svakt på skolen. Hvilke prosesser ligger bak, og hvordan håndterer lærerne disse barna? Oppgaven vil videre diskutere relevante sosiologiske vinklinger til å besvare spørsmålene.

3. Teori

I etterkant av en kartleggingsprøve vil man sitte igjen med to grupper av elever. De som har kommet *over* bekymringsgrensen og de som har kommet *under* bekymringsgrensen. Sett fra skolepolitikernes side er målet videre å hjelpe så mange som mulig av de *under* bekymringsgrensen til å bli en av de *over* bekymringsgrensen. Det blir gjort klart at det er dette som er det ønskelige, og man har på denne måten laget en forskjell i hva som ansees som "normalt", og ønskelig, og hva som ansees som et avvik fra denne normalen. Denne oppgaven tar utgangspunkt i samfunnet som sosialt konstruert, at de inndelingene, kategoriene og begrepene som brukes i samfunnet ikke må forstås som absolutte (Burr, 1995:5).

Oppgavens mål, å studere de prosessene kartleggingsprøvene setter i gang, hvilke sosiale realiteter de skaper og hvordan de deltar i konstruksjonsprosesser plasserer oppgaven trygt innenfor avvikssosiologien, hvor navn som Howard Becker og Erving Goffman er essensielle. For å vise hvordan bekymrings elever konstrueres og kategoriseres tar jeg også utgangspunkt i Ian Hacking og hans forståelse av en sammenheng mellom Erving Goffman og Michel Foucault. Goffman viser hvordan kategoriseringer blir en del av menneskers liv, mens Foucault viser hvordan institusjoner oppstår gjennom maktdiskurser og igjen skaper sosiale realiteter. Oppgaven inspireres også av André Turmel, en sosiolog som inspireres av Hacking, samt Niklas Rose og Bruno Latour. Han bruker disse teoriene til å gi en "*sociology of childhood*" (Turmel, 2008). Disse vil brukes som utgangspunkt for å finne hvilke prosesser som er med på å kategorisere elever, mer spesifikt de elevene som kommer under bekymringsgrensen.

3.1 Avviket som sosialt konstruert

Skal man stille spørsmål ved avvik og normalitet i sosiologisk forstand kan man ta utgangspunkt i forskjellige perspektiver. Man kan se på det statistisk, og se avvikere som dem som faller utenfor et gjennomsnitt eller man kan bruke et strukturfunksjonalistisk utgangspunkt, hvor avvik viser til dysfunksjoner i samfunnet (Lemert, 1972:13). Kartleggingsprøvene *kan* knyttes til en statistisk forståelse av avvik. Kartleggingsprøvene slår ut på barn som kommer dårligst ut i en fordelingskurve med en definert bunn (20%), som viser til en statistisk fordeling. Oppgaven tar heller utgangspunkt i samspillet mellom avvik og normalitet som sosialt konstruert. Dette er fordi forståelsen av de barna som gjør det svakest på kartleggingsprøven som avvikere ikke kun er basert på at de statistisk skiller seg ut. Avviket er også avhengig av at den form for normalitet som kan knyttes til kartleggingsprøvene også er legitimert og gjerne verdsatt. Avviket er altså avhengig av at noe

i samfunnet blir definert som normalt. Et annet viktig aspekt av dette er at begreper som "bekymringsgrense" kun gir mening når de aksepteres og blir satt i bruk av lærerne og skolelederne som praktiserer politikken.

Vivien Burr definerer sosialkonstruksjonisme med følgende 4 krav:

1. "*A critical stance towards taken-for-granted knowledge*"
2. "*Historical and cultural specificity*"
3. "*Knowledge is sustained by social processes*"
4. "*Knowledge and social action go together*" (Burr, 1995:3-5)

Med dette mener hun at menneskers forståelse av et samfunn, for eksempel inndelinger som musikkjangre eller kjønn, ikke nødvendigvis er absolutte. De er avhengige av historisk og kulturell kontekst, og opprettholdes av menneskene i samfunnet (ibid). I følge Burr vil dette si at "*all ways of understanding are historically and culturally relative.*" (ibid:4). Vår kunnskap konstrueres som en del av det sosiale, og daglige interaksjoner mellom mennesker (ibid). Innenfor sosiologien er Berger og Luckmanns bok *The Social Construction of Society*, helt essensiell. I boken argumenterer de for at hvordan det sosiale oppstår og skapes gjennom folks handlinger, og hvordan vår kunnskap om det sosiale legitimeres gjennom slike handlinger (Berger og Luckmann, 1966).¹ Ian Hacking oppsummerer på følgende måte "*Social constructionists about X tend to hold that (1), X need not have existed, or need not be at all as it is. X, or X as it is at present, is not determined by the nature of things; it is not inevitable.*" (Hacking, 1999:6).

Når det gjelder å forstå avvik som sosialt konstruert er spesielt Howard Becker et viktig navn. I boken *Outsiders* fra 1963, tar han utgangspunkt i avvik som sosialt konstruert. Denne boken har vært viktig for utviklingen av den såkalte *labeling theory*. Denne tanken baseres på at "*social groups create deviance by making the rules whose infraction constitutes deviance*" (Becker, 1963:9). Avviket er ikke i handlingen som en person gjør, avviket oppstår fordi man blir merket som avviker på grunn av brudd av regler. Med andre ord, en avviker er en avviker fordi folk kaller ham en avviker, fordi han eller hun har fått merkelappen avviker. Skal man forstå avvik med denne tankemåten må man heller fokusere på *hvordan* mennesker stemples som avvikere enn å fokusere på selve handlingene som leder til stempelet (ibid). For å stemples som avviker er man da avhengig av at det er noen som oppfatter ens handling som

¹ Oppgaven vil ikke ta utgangspunkt i Berger & Luckmanns begrepsapparat, og jeg går derfor ikke noe dypere inn på dette

avvikende. Skulle en person få et stempel som for eksempel kriminell, vil stempelet få faktiske konsekvenser for personen, uavhengig av at personen har gjennomført en kriminell handling eller ikke. Omvendt kan en person velge å holde avvikene sine hemmelig, og hans avvikende handlinger vil ikke føre til noen merkelapper, Becker bruker seksuelle fetisjer som eksempel på dette (ibid:20-21). Stemplingen er også avhengig hvilken gruppe en tilhører og hvem som har bestemt reglene. Noen ganger er kun regelbruddet relevant innad i en mindre gruppe, og stemplingen som kommer som følge er ikke relevant utenfor, som for eksempel ved religiøse regelbrudd. Mer interessant for denne studien er det når en gruppe tvinger sine regler på en større gruppe. Som Becker selv skriver: "*adolescents find themselves surrounded by rules about these matters which have been made by older and more settled people*" (Ibid:17). I denne oppgaven møter barna på regler designet, ikke av dem selv, men av politikere. Brytes disse reglene vil barna kunne bli stemplet. Selv om en type oppførsel, som å alltid følge de voksnes regler, også kan føre til at noen barn stemples som regelryttere av medelevene sine (Willis, 1978:14), så er det stempel som først og fremst gir mening innad i elevgruppen. De som bryter reglene, derimot, blir ikke bare stemplet blant sine egne. De får stempler som kommer ovenfra, fra for eksempel foreldre, lærere og eller andre aktører som politikere (Becker, 1963:17). På samme måte kan elever som får resultater på en kartleggingsprøve som ligger utenfor det som er fastsatt som normalen, altså det som er det ønskelige, bli stemplet som en bekymringselev.

Erving Goffman er en annen viktig sosiolog som studerte avvik og kategorier av mennesker. Goffman fokuserte på hvordan normalitet og avvik ble formet og opprettholdt gjennom personlige relasjoner mellom mennesker. I hans første bok *The Presentation of Self in Everyday Life* presenter Goffman blant annet begrepet *impression management*, eller inntrykksstyring. Dette vil si hvordan mennesker endrer sin oppførsel, for å styre hvilke inntrykk de gir til dem som observerer eller kommuniserer med dem (Goffman, 1959:207-208). På omtrent samme tid som Becker skrev *Outsiders* skrev Erving Goffman boken *Stigma* (1963), hvor han videreutviklet sine idéer. Begrepet stigma handler om de stemplinger som oppfattes som negative. Får en person på seg et stempel som han eller hun oppfatter som negativt, vil altså vedkommende kunne føle seg stigmatisert (Goffman, 1963:3). Videre vil dette kunne føre til at han eller hun vil forsøke å endre sin atferd påvirket av sine negative stemplinger. Hvilke muligheter for atferdsendring en person har vil være avhengig av stempelet han eller hun har på seg. Er en stigmatisert på grunn av rase eller funksjonshemming, vil man vanskelig kunne skjule sine egenskaper. Er man derimot

stigmatisert på grunn av karaktertrekk, dårlige resultater på en kartleggingsprøve, for eksempel, vil man også ha mulighet til å aktivt skjule det (ibid:48-50). Goffman er spesielt interessert i hvordan de som er blitt stigmatiserte forholder seg til de "normale". Den stigmatiserte ønsker å bli akseptert av de normale, og kan da enten velge å prøve å skjule sine stigmata, eller å oppføre seg på et vis som gjør at den normale vil akseptere den stigmatiserte med de stigmata som følger med (ibid). På denne måten føyer den stigmatiserte seg til de "normales" regler, og skillet mellom den stigmatiserte og den normale opprettholdes. Goffman var, på sin side, skeptisk til avviksbegrepet slik det ble beskrevet av Becker. Han sammenlignet kategoriene som oppstod med iatrogene sykdommer², og mente de ble skapt av samfunnsforskere, for å så bli forsket på (ibid:140). Han mente at avvikere er mer forskjellige fra hverandre enn de er like, så å prate om en generell teori for avvik er ikke meningsfullt (ibid). Avviksbegrepet brukes i oppgaven, da det er et godt diskursivt verktøy til å forstå hva slags oppførsel som oppfattes av lærerne som ønskelig, og hvordan de manøvrerer dette. Goffmans kritikk viser likevel at det relevant å stille spørsmål ved om kategoriene i analysen faktisk er reelle.

Et annet navn som kan være verdt å ta opp for å diskutere hvordan normalitet konstrueres i samfunnet er Michel Foucault. For Foucault er normalitet knyttet til hva han kaller *governmentality*. Med *governmentality* mener Foucault en måte å "gjøre" stat på, som tar i bruk statistikk. Det er knyttet til endringer i statens oppgave, fra å handle om territorium og eiendom, til også at individenes liv er blitt statens ansvar (Foucault, 1997:68-69). I et slikt samfunn endrer også maktutøvelsen seg fra en type som baserer seg på vold for å kontrollere mennesker, over til en form for maktutøvelse som baserer seg på samfunnsborgernes egen selvdisciplin. Man "*tar ansvar for livet heller enn å true med døden*" (Eliassen, 2016:139, parafasert). Med dette knyttes også krav om normalitet og selvdisciplinering. I boken *Discipline and Punish* (1975) beskriver han hvordan staten har utviklet seg fra å utføre fysisk makt mot kroppen, til disiplinering av sinn. Denne disiplineringen skjer blant annet gjennom hva Foucault kaller *panoptisisme*. Foucault sammenlignet samfunnet med et fengsel, hvor fengselsvakten til en hver tid kan se fangene. Fangene vet at de *kan* bli sett, men de vet ikke *om* de blir sett. Av denne grunn må de innsatte til en hver tid oppføre seg som om de blir overvåket, uavhengig av om de blir det eller ikke. Fangene disiplinere sin egen oppførsel. Foucault drar en link mellom tankeeksperimentet og virkeligheten. Den moderne staten vil kontrollere sine innbyggers handlinger og holdninger, og preges mer og mer av egenskaper

² Iatrogene sykdommer er sykdommer som kommer som følge av medisinsk behandling

som kan minne om panoptikon-fengselet. Kartleggingsprøver kan være et eksempel på en av måtene staten får befolkningen til å internalisere ønskede verdier. Staten anser noen trekk hos barna som mer ønskelige, og bruker kartleggingsprøvene som en måte å sette fokuset på disse trekkene. Diskursene i samfunnet skaper normalitet og kartleggingsprøvene fungerer som et forsøk å "presse" barna inn i denne normaliteten. Som han beskriver:

The judges of normality are present everywhere. We are in the society of the teacher-judge, the doctor-judge, the educator-judge, the 'social worker'-judge; it is on them that the universal reign of the normative is based; and each individual, wherever he may find himself, subjects to it his body, his gestures, his behaviour, his aptitudes, his achievements. (Foucault, 1975:304)

Et annet viktig begrep for Foucault er diskurs. Han definerer diskurs på følgende måte: "*We shall call discourse a group of statements in so far as they belong to the same discursive formation (...) it is made up of a limited number of statements for which a group of conditions of existence can be defined.*" (Foucault, 1972:117). Diskurser handler med andre ord om måter å prate på, som gjenspeiler måter å forstå verden på. Foucault er interessert i hvordan disse diskursene historisk har endret seg, og hvordan dette påvirker hvordan vi ser på sannhet. Noen bruker likevel Foucault uten dette historiske blikket:

Karianne Franck og Randi Dyblie Nilsen (2015) har brukt Foucault for å vise hvordan barn i barnehagen konstrueres som avvikere. Intervjuene baseres på barnehagelærere som beskriver barn som skaper bekymring. De voksne trekker på ulike diskurser for å forklare barnas avvikende oppførsel, for eksempel umodenhet eller potensielle diagnoser. Når barna ikke føyer seg til forventet oppførsel, brukes disse diskursene til å tolke barnas handlinger, noe som videre vil styre hvilket handlingsrom de voksne gir dem. Dette kan være problematisk fordi "*It also limits the space for alternative understandings of children's behaviour and the subject positions made available for them.*" (Franck & Nilsen, 2015:237). Bente Ulla (2014) har også intervjuet barnehagelærere om deres forhold til kartleggingsprøver. Inspirert av Foucault og hvordan diskurser styrer hva en setter blikket på. På tross av barnehagelærernes skepsis mot kartleggingen, og heller ønsker å bruke sitt skjønn, viser hun hvordan kartlegginger, samt aldersdiskurser, er med å styre hva lærerne setter blikket på (Ulla, 2014:13-14). Terese Wilhelmsen og Randi Dyblie Nilsen (2015) hevder at de "profesjonelle", altså alt fra barnehageansatte til psykologer, har en veldig stor makt for hvordan barnas avvik

vil bli tolket. Dette skjer gjerne på tross av foreldrenes motstridende synspunkter (Wilhelmsen og Nilsen, 2015:250).

Avviket som sosialt konstruert kan altså forstås som avvik fra normer. Med dette perspektivet blir først bekymringsselevene om til bekymringslever, fordi det har blitt sosialt akseptert at det finnes sider ved barnet som gir grunn til bekymring. I dette tilfellet er det politikere, skoleledere og lærere som står for disse normene, og barna må føye seg til de normene som eksisterer. Som en bekymringselev har de mulighet for å identifisere seg med stempelet, eller prøve å skjule det. I begge tilfeller har kategorien bekymringselev hatt en påvirkning på barnets liv. En annen synsvinkel på det sosialt konstruerte avviket kommer fra Foucault, hvor normalitet kun kan forstås i henhold til de regjerende diskursene i samfunnet. Diskursene bestemmer hvor en setter "blikket", og hvordan ulike handlinger kan tolkes av andre. Man kan altså forvente sammenhenger mellom diskurser for det "ideelle barnet", og hvordan lærerne fortolker og bruker kartleggingene. Ian Hacking (2004) mener at for å få en komplett forståelse av hvordan kategorier oppstår, er det viktig å ta utgangspunkt i begge perspektiv.

3.2 "Making up people"

Hacking mener at Goffmans perspektiver er komplementære til Foucaults perspektiver. De gir to ulike måter å forstå "*making up people*" (Hacking, 2004:287) Å se disse to, svært ulike, perspektivene opp mot hverandre vil gi et godt utgangspunkt for å forstå hvordan kategorier oppstår, i følge Hacking. Hacking beskriver Goffmans perspektiv som et bottom-up-perspektiv. Med dette mener han at Goffmans forskning først og fremst var fokusert på "*individuals in specific locations entering into or declining social relations with other people*", og hvordan "*such exchanges constitutes lives.*" (Hacking, 2004:278). Til forskjell fra Goffman beskriver Hacking Foucaults perspektiv som top-down. Foucault var mer interessert i abstrakte diskurser enn personlige relasjoner. Disse perspektivene utfyller hverandre, mens Foucault gjør det mulig å forstå hva som blir sagt, og hva som er mulig å si og gjøre, er det med Goffman at det blir mulig å se hvordan dette blir en del av folks liv (ibid:300). Hacking er ikke den eneste som har påpekt likheter mellom Goffman og Foucaults perspektiv, Burns påpeker at begge "*attempted to construct a framework within which it might be possible to identify, observe and record the exercise of power in terms of its third version as hegemony designed for 'normalisation'*" (Burns, 1992:164), og at de gjorde dette med å fokusere på "*dissidence and the way it is dealt with*" (ibid). Giddens påpeker også likheter, og at begge hadde "*the positioning and disciplining of the body*" (Giddens, 2013:158) som viktige tema i sine arbeid.

Hacking stiller seg delvis kritisk til sosialkonstruksjon som konsept (Hacking, 1999:VII). Han presiserer at det er ideer som er sosialt konstruerte, ikke individer. Han bruker et eksempel om kvinnelige flyktninger: "*Why would someone use the title 'The Social Construction of Women Refugees (Moussa, 1992) when it is obvious that women are refugees in consequence of a sequence of social events?'*" (Hacking, 1999:9). Hackings poeng her er at det er ikke først og fremst kvinnene selv som blir sosialt konstruert, men ideen om hvem disse kvinnene skal være. Ideene oppstår i hva Hacking kaller en matrise, en sammensetting av institusjoner, infrastrukturer, avisartikler, lovverk osv. Når en da prater om kvinnelige flyktninger, er det den ideen som springer ut av matrisen man prater om, ikke de individuelle kvinnene (ibid:10-11). Dette kan likevel ha materielle påvirkninger på de individuelle kvinnene som inngår i kategorien. Om en kvinne kategoriseres som kvinnelig flyktning eller ikke vil, i følge Hacking, påvirke hvorvidt hun får lov å bli i landet, og hvilke tjenester og muligheter hun får tilgang på. Det kan også ha påvirkning på hvordan kvinnen forstår seg selv, og hvordan andre tolker hennes handlinger. "*Women in flight are the product of social conditions in their homelands. It would be stupid to talk about social construction in that context'*" (ibid). Kvinnen på flukt eksisterer uavhengig av om man prater om henne som en spesifikk type person, men kategoriseringen kan likevel ha påvirkning på den kvinnelige flyktningens liv. Det er denne tankegangen André Turmel refererer til i sin bok *The Sociology of Childhood*, når han kritiserer sosialkonstruksjonisme for å "*overemphasize the representational and discursive aspects of childhood, thus leaving the whole question of embodiment and materiality behind'*" (Turmel, 2008:59).

Hacking beskriver et konsept han kaller looping effects. Looping effects handler om hvordan kategorisering virker tilbake på den som blir kategorisert. I NRK-produksjonen Trygdekontoret, episoden sendt 3 april 2018 kommer det frem et klassisk eksempel på en looping effect. I diskusjonspanelet diskuterer en masterstudent i klinisk ernæring mot en "kroppspositivist". Studenten hevder at overvektige mennesker er overrepresenterte på sykdomsstatistikkene, og av den grunn det er viktig å motivere overvektige til å slanke seg. Kroppspositivisten hevder at overvektige mennesker er overrepresenterte på disse statistikkene fordi de blir sjekket grundigere av legene, nettopp fordi de er overvektige. Hun hevder videre at man ikke kan si noe om noens helse på bakgrunn av kroppsvekt (Trygdekontoret, 2018). Uten å sjekke opp om påstandene faktisk stemmer, kan man om man ser de to påstandene opp mot hverandre finne det Hacking ville kalt en typisk looping effect. Det begynner med at man oppdager at overvektige mennesker har mer helseplager. Ut fra

dette konstrueres en idé om den helseplagede overvektige personen.. Å dø ung eller å ha problemer med helsen stemmer ikke overens med de diskursene om hvordan det er "riktig" eller ønskelig å være, og på bakgrunn av dette vil samfunnet, eller staten, prøve å endre disse avvikende menneskene om til det normale. Dette fører til at den overvektige testes grundigere av leger, og enda flere helseplager blir oppdaget. På bakgrunn av dette blir idéen om den helseplagede overvektige personen endret. Mennesker som kommer inn under denne kategorien får også sine liv endret på bakgrunn av dette, både på måten de blir sett på av andre og måten de ser på seg selv. I denne situasjonen har funnene om at overvektige har flere helseproblemer, fått konsekvenser som påvirker hvordan kategorien "overvektig person" forstås. Dette igjen endrer hvordan de overvektige behandles av legene, som igjen fører til nye endringer i forståelsen av den "overvektige personen". Poenget er ikke at sammenhengen mellom vekt og helse kun er sosialt konstruert, men at kategorien "overvektig person" er det, og at det i seg selv får konsekvenser. Dette er et klassisk eksempel på hva Hacking ville kalt en looping effect, kategorien har endret seg "*not because one was wrong in the first place, but because the people have changed somewhat*" (Hacking, 2004:297-98). Eksempelet får frem de viktigste elementene av Hackings teori. Det som konstrueres er idéer. Man bruker de diskursene man har tilgjengelig for å forstå mennesker til å skape disse kategoriene. Kategoriene får videre konsekvenser for folk, som kan endre med at kategorien man hadde i utgangspunktet endres som følger av dette.

På samme måte kan man se elevene som slår ut på kartleggingsprøvene, *bekymringsseleven*, som en type kategori. Det er ikke først og fremst bekymringsseleven som individ som er sosialt konstruert, men heller ideen om bekymringsseleven. Ideer om hvem bekymringsseleven er, vil kunne ha materialistiske påvirkninger på barnets liv, og hvordan barnet kan forstå seg selv. Dette kan skje om barnet selv har tilgang på informasjonen, og barnet endrer synet på seg selv som følge av dette. Men, dette kan også skje selv om barnet *ikke* har tilgang på informasjonen om seg selv. Barnets forståelse og oppførsel vil kunne endres av å bli kategorisert, og denne forståelsen vil det avhenge av hvilke prosesser som settes i gang. Barnet som til å begynne med kommer dårlig ut på kartleggingsprøven får som følge av dette enda tettere samarbeid med lærer, kanskje mer kartlegging og mer kontakt med foreldre. Dette gjør at læreren får muligheter til å oppdage enda flere detaljer med barnet som ikke vil være like tilgjengelig hos de andre barna. Forståelsen av denne typen barn kan altså endre seg. Prosessene kan også få barnet til å endre sin oppførsel, da det vil kunne ende opp med å endre sin forståelse av seg selv som følge av å bli behandlet på en annen måte enn de andre barna.

Kategorien, bekymringslev, oppstår på et abstrakt nivå, med henhold til den normaliteten som blir verdsatt av skolesystemet. For å forstå dette bør en gå til Foucault, mens for å se for hvordan de kategoriserte samspiller med kategorien er det nødvendig å se til Goffman. Kategorien vil endre seg fra en som, forsøksvis, er basert på fakta og hva Hacking omtaler som "objekter" (Hacking, 1999:21-22), til å bli knyttet til ideer om hvordan en slik person er (Hacking, 2004:141). I dette tilfellet mener Hacking objekter som noe som er "*in the world' in a commonsensical, not fancy meaning of that phrase*" (Hacking, 1999:21).

Hackings bidrag tilfører muligheten til å forstå bekymringsleven som ikke bare en diskurs som trekkes på for å forstå andre og seg selv, men også noe som får materielle påvirkninger i folks liv, uavhengig av om man har tilgang på diskursen eller ikke. I følge Hacking er det som er sosialt konstruert er ikke mennesker, men idéer. Det er disse sosialt konstruerte idéene som påvirker oss. Når barnet havner for eksempel havner under 20%-grensen, kan dette føre til at barnet forstås som en "bekymringslev" som føres inn i ulike prosesser, som kan ha en påvirkning barnets atferd, og på hvordan barnet forstår seg selv. Å endre barnets atferd er også noe av poenget med kartleggingsprøvene. Et av ønskene som ligger bak er jo nemlig å endre barnet fra et barn som har dårlige resultater til et barn som får gode resultater. For å få den fullstendige forståelsen av hvordan kategorier oppstår er det, i følge Hacking, viktig å ta med seg både Goffman og Foucaults perspektiver. Gjennom Foucault kan man belyse hvilke diskurser lærerne trekker på når de tolker barnas resultater, mens Goffman gjør det mulig å hvordan disse diskursene blir en del av lærernes og barnas liv. Hvordan dette skjer vil avhenge av hvilke prosesser som barnet sendes igjennom. Jeg vil utdype dette poenget i neste delkapittel.

3.3 Statistikk, objekter og klassifisering

I dette delkapittelet vil jeg gå mer inn på konkret *hvordan* kartleggingsprøver kan være med på å skape kategorier av barn. Hacking, inspirert av Foucault, peker til at diskursene som brukes til å forstå "typer" av mennesker i moderne samfunn, i stor grad baseres på statistikk. Turmel, som igjen er inspirert av blant andre Hacking, viser i sin bok *the sociology of childhood* (2008), hvordan kartleggingsmaterieell er et eksempel på nemlig dette.

Hacking er spesielt interessert i statistikkens rolle i å styre samfunnet. På 1800-tallet begynte et sterkt fokus på å gjøre statistikk av befolkningen, særlig på med fokus på *les miserables* - det vil si de som avviker fra normalen; selvmord, prostitusjon, drukkenskap, galskap, kriminalitet og så videre. Men ikke bare skaper dette en ren oversikt over avvikere, det skaper

et skille mellom normalitet og avvik (Hacking, 2002:100). Nikolas Rose er en annen sosiolog som i likhet med Hacking er inspirert av Foucault, han skriver blant annet om hvordan mennesker tenker om sin identitet inspireres av psykologer og eksperter. Ifølge Nikolas Rose baseres ikke vår oppfattelse av hva et normalt barn skal være på den erfaringen vi har med såkalte normale barn, men fra den kunnskapen ekspertene har gitt oss om avvikerbarna, de barna som har egenskaper som ikke er ønskelige (Rose, 1991:131). I disse tilfellene er det ofte gjennomsnittet som blir idealet, og avvik fra gjennomsnittet krever forklaringer og løsninger. De målingene psykologene utførte "(...) *not only presented a picture of what was normal for children of such an age, but also enabled the normality of any child to be assessed by comparison with this norm*" (Rose, 1999:142). Rose knytter dette til et voksende fokus på barn fra offentlig sektor. Fokuset springer ut fra et ønske om å oppdage barn med problemer, slik at disse skulle kunne hjelpes til å bli en aktiv deltager i staten (Ibid:121-122). Kartleggingsprøver kan sees på som et eksempel på dette. I de offentlig gitte prøvene, for eksempel, er det anbefalt at elevene med de 20% svakeste resultatene på landsbasis skal få ekstra tilrettelegging av læreren. Disse elevene, som jeg tidligere har kalt bekymringslever, vil da få sin skolehverdag endret som følger av å falle inn under denne kategorien.

Hvordan får da barna sin skolehverdag endret? Turmel beskriver kartleggingsprøvene som et eksempel på en sosial teknologi. Han beskriver en sosial teknologi som noe som har "*the form of a material object such as a chart or graph possibly sustained by a discourse. It is a device of some type, which has the capacity of being a mediator between categories of social actors*" (Turmel, 2008:117-118). Turmel skriver at kartlegging kan være del i noe han kaller tekstliggjøring av barn. Kartleggingsprøven brukes som et "device" for å gjøre barna om til tekster. Dette vil si at barnas resultater omgjøres til *objekter*, som er lettere å gjøre valg basert på (Turmel, 2008:114-118). Turmel er her inspirert av Bruno Latour. Latour er kjent for arbeidet med ANT, aktør-nettverk teori. Ifølge ANT og Latour består samfunnet av nettverk mellom aktører og objekter. Objekter må derfor være med når man skal analysere sosiale fenomener. Objekter er en vesentlig del av det å få noe til å skje. Latour gir et banalt eksempel: er handlingen å spikre en spiker den samme om man har en hammer eller ikke? Det er også en forskjell mellom en gjeter og en gjeterhund som passer på sauene, og et gjerde som holder sauene på plass (Latour, 2005:70-79). I begge disse eksemplene er objektene viktige i å forme mulige handlingsforløp, og gjør det mulig å forstå det sosiale som noe mer en bare noe rent diskursivt. Kartleggingsprøvene kan også forstås som objekter som er med på å *få noe til å skje*. På samme måte som Latour skriver: "*Once they have been filled in, the printed*

questionnaires remain in the archives forever unconnected with human intentions until they are made alive again by some historian" (Latour, 2005:79), er kartleggingsprøvene papirer som først fylles ut av elevene, før elevens resultater tolkes av læreren som så bruker papirene til å sette i gang handling. Dette skriver også Turmel om, kartleggingsprøvene blir som en del av det sosiale nettverket. En kartleggingsprøve "omgjør" barna til tekst, altså, barna kan behandles på bakgrunn av objektene som er kartleggingsprøvene istedenfor å måtte tolkes av seg selv. Som Turmel skriver "*The crucial point in the inscription device is that children are rendered visible: they can now be seen, whereas before they were a matter of discussion*" (Turmel, 2008:120).

3.4 Oppsummering

Som nevnt innledningsvis tar oppgaven utgangspunkt i avvik som sosialt konstruert. I en utstrekning av dette må altså også bekymrings eleven forstås som sosialt konstruert, samt bekymring i seg selv. Bekymringene oppstår basert på diskurser som sier noe om hva som skal forventes for et barn i visse aldre. Becker viste hvordan avvik kan forstås først og fremst gjennom hva mennesker opplever som et avvik. På samme måte vil barna som får de svakeste resultatene på kartleggingsprøven kun bli avvikere om de blir stemplet som avvikere av dem rundt. I dette tilfellet blir både barna sosialt konstruerte som avvikere, men tanken om "svake resultater" er også sosialt konstruert, de også basert på diskurser om hva som forventelig. Gjennom Goffman blir det mulig å forstå hvordan negative stemplinger kan føre til stigma, og hvordan visse måter å være på blir til i et samspill mellom den stemplede og den normale. Å bli stemplet som en bekymrings elev kan oppleves negativt for barnet. På bakgrunn av dette kan barnet endre sin oppførsel, forsøke å skjule eller få andre til akseptere sitt stigma. De ulike, stigmatiserte menneskekategoriene, oppstår, i følge Hacking, i et samspill mellom abstrakte diskurser og ansikt-til-ansikt relasjoner. For å forstå dette samspillet må en bruke et annet perspektiv, man må tilføre tankene til Foucault. Foucault gjør det mulig å forstå hvilke diskurser det trekkes på når kategorier av mennesker konstrueres. Hacking påpeker også at det er viktig å huske at det er nettopp *kategorier* av mennesker (idéer), ikke menneskene selv som konstrueres. Bekymrings eleven, for eksempel, er en idé. En kategori av barn som brukes til å beskrive barn med visse egenskaper. Det er ideen om bekymrings eleven som er konstruert, ikke barnet selv. Hovedpoenget til Hacking er at disse idéene likevel får konsekvenser for folk. Å bli kategorisert kan ha påvirkning på hvilke institusjonelle løp en ender opp i, og hvilke diskurser en har tilgjengelig for å bli forstått og forstå seg selv. Bekymrings eleven, i den grad den finnes, vil oppstå som følger av de diskursene som er tilgjengelige for lærere,

foreldre og andre ekspertgrupper. Diskursene vil videre påvirke hvordan ansikt-til-ansikt-relasjonene til barna gjennomføres, og påvirker så deres liv. Barnet, som selv ikke er sosialt konstruert, blir plassert inn i en sosialt konstruert kategori som får faktiske konsekvenser for barnet.

Kartleggingsprøver knyttes til statistikk. Mange av de diskursene om avvik som i dag brukes er basert på statistiske funn, og bekymringsleven kan være et eksempel på dette. Turmel beskriver dette som en sosial teknologi, basert på diskurser. Kartleggingsprøvene gjør at barna kan behandles som objekter som det er lettere å gjøre beslutninger basert på.

Wilhelmsen og Nilsen (2015) fant at profesjonelle har stor makt over hvordan barns avvik i barnehagen blir tolket. Ulla (2014) og Franck og Nilsen (2015) har brukt Foucauldiansk tankesett for å finne de diskursene barnehagelærerne bruker for å tolke småbarns avvik. Både Ulla og Franck og Nilsen fant motstand fra de ansatte mot de normalitetsbildene som ble tegnet i kartleggingsmateriellet. Hvordan står dette til når det kommer til kartleggingsmaterieill på småskoletrinnet? I dette tilfellet er det snakk om *faglige* kartleggingsprøver, mens kartleggingene i barnehagen ikke i like stor grad er basert på det faglige. Basert på diskusjonen over kan en rekke spørsmålene stilles: Hvordan brukes kartleggingsmateriellet? Hvilke diskurser trekker lærerne på når de skal forstå bekymringsleven? Hvilke prosesser blir barnet satt inn i på bakgrunn av dette? Hvordan formes barnas hverdag av kartleggingsmaterieill? Dette er hovedspørsmål jeg ønsket å få svar på under intervjuene med lærere om kartleggingsprøver. Neste kapittel vil dreie seg om metode, altså hvordan prosjektet praktisk ble gjennomført for å få svar på disse spørsmålene.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke metodologiske verktøy jeg har dratt nytte av for å gjennomføre dette studiet. Målet med oppgaven er å belyse læreres refleksjoner rundt kartleggingsprøver, og hvilke prosesser kartleggingen setter i gang, og hvordan dette kan konstruere nye kategorier av barn. Dette gjennomføres med en teoretisk forankring beskrevet i forrige kapittel. For å svare på dette er det blitt gjennomført seks semi-strukturelle intervju med seks ulike lærere på 1-4 trinn på barneskolen, også kjent som småskoletrinnet. I intervjuene beskriver lærerne arbeidsprosessen de har med kartleggingsprøvene, og hvordan de påvirker deres arbeidsmåter med barna. Intervjuene vil også kunne belyse et annet viktig punkt, nemlig lærernes egne synspunkt og opplevelser av kartleggingen, og hvordan dette påvirker deres arbeid med kartleggingsprøver.

4.1 Det semi-strukturelle intervjuet

For å få kunnskaper om lærernes refleksjoner er semi-strukturelle intervju en egnet fremgangsmåte. Semi-strukturelle intervju tar utgangspunkt i at intervjuobjektene har et komplekst kunnskapsgrunnlag, og målet med intervjuet er å la informantene selv formidle sine subjektive opplevelser og teorier spontant i møte med åpne spørsmål (Flick, 2009:156). Intervjuene er likevel ikke kun som spontane samtaler. Intervjudesignet bygges på bruk av en intervjuguide, som styrer samtalen gjennom forhåndsbestemte emner. Samtalen, til forskjell fra kvantitative metoder, eller et mer strukturelt orientert kvalitativt intervju, er fleksibel. Intervjuguiden er mer som et hjelpemiddel, og spørsmålene stilles spontant og tilpasses samtalen og hvordan respondenten svarer (Gorman og Clayton, 2005:127). Fleksibiliteten i det semi-strukturelle intervjuet gjør det mulig å gå i dybden i lærernes ulike perspektiver og fortolkninger (Weiss, 1994:10). Dette åpner for å kunne stille oppfølgingsspørsmål basert på det informantene selv syntes er viktige poenger rundt temaet. Videre gir dette en styrke når det kommer til å finne skiller mellom lærernes ulike oppfatninger og praksiser. Det at intervjuet likevel er *semi*-strukturert sikrer likevel at informantene i størst mulig grad baserer sine refleksjoner og uttalelser på det samme grunnlaget (Bryman, 2001:321). Metoden gjør også at intervjuet får en klar teoretisk forankring, da de mer teoretisk baserte spørsmålene kan styre samtalen i en viss retning som er tilpasset teoriene oppgaven er basert på (Flick, 2009:157). Semi strukturelle intervju klarer på denne måten å få lærerens subjektive forståelse i søkelyset, men likevel med en klar teoretisk bakgrunn og ikke et teoriåpent utgangspunkt.

Det finnes også noen begrensninger med metodevalget. For det første kan lærerne forsøke å fremstille seg selv i best mulig lys på spørsmål om hvordan de håndterer situasjoner. Det som

kommer frem av intervjuene kan være vel så mye lærernes idealer om praksis, som deres faktiske praksis. Det er viktig å ha dette i bakhodet når datamaterialet tolkes (Gorman & Clayton, 2005:126). Likevel vil det lærerne anser som sin idealpraksis være interessant. Det viser klart hva de tenker og synes om kartleggingsprøvene, noe som trolig vil påvirke hvordan de arbeider med dem, selv om resultatene ikke er like vellykkede som dem de presenterer i intervjuet. Et annet problem som kan oppstå er ledende spørsmål, altså at spørsmålene stilles på visse måter som fremprovoserer visse typer svar. Svarene er kanskje ikke noe læreren ville dratt frem selv om spørsmålet hadde blitt stilt på en mer nøytral måte (Glesne, 2006:83). Det å formulere spørsmålene til å ikke være ledende har av den grunn vært noe jeg har hatt i bakhodet under alle intervjuene.

4.2 Utvalg av informanter

For at informantene skulle være relevante for oppgaven ble det satt et krav om at de hadde erfaring som kontaktlærer i 1-4 trinn, og at de skulle ha gjort det minst et år allerede, slik at de med sikkerhet hadde erfaring med kartleggingsprøver. Det er med andre ord blitt gjennomført et strategisk utvalg, det vil si at informanter er blitt valgt ut basert på egenskaper de har som gjør dem relevante for problemstillingen (Silverman, 2014:60-61). Noe videre krav ble ikke satt, krav som for eksempel kunne sikre variasjon i kjønn eller variasjon i både nyutdannede lærere, som ikke vil ha erfaring med en skole uten kartlegging, og mer erfarne lærere som ville hatt det (Bryman, 2001:333). Dette valget ble gjort mest på bakgrunn av rekrutteringsproblematikk, det ble nødvendig å akseptere alle lærere som oppfylte det første kravet. Likevel ble det god spredning i erfaring, med 3 lærere som var relativt nye som lærere, og 3 lærere som var mer erfarne. Av lærerne var 5 av dem kvinner, og 1 av dem mann. Dette er en skjev fordeling, men som likevel tilsvarer den skjeve fordelingen i kjønn blant småskolelærere. Kun én av fire lærere er menn på hele grunnskolen (SSB.no). Jeg vil likevel ikke trekke inn kjønn som en forklaringsfaktor, på grunn av utvalgets størrelse. Det ble heller ikke funnet noen sammenhenger mellom lærernes erfaringer og måten de pratet om kartlegging på.

For å få tak i informanter sendte jeg ut mail til rektorer ved barneskoler i Bergen, Askøy, Sandnes, Gjesdal, Stavanger, Sola, Klepp, Time, Hå og Randaberg kommune. Til sammen 150 barneskoler og rektorer. Kontaktinformasjonene deres ble funnet på deres respektive skolenettsider. Der ble de via et vedlagt informasjonsbrev forklart hva oppgaven gikk ut på, og de ble spurt om de ønsket å kontakte videre lærerne som kunne være relevante til oppgaven. De fleste rektorene som ble kontaktet svarte kjapt, og de fleste svarte at de skulle

videresende til de relevante lærerne. Veldig mange av dem nevnte også det at de som skoler fikk veldig mange slike forespørsler, og at lærerne var svært travle, så jeg av den grunn ikke måtte anta å få svar. Dette kan forklare hvorfor det var så vanskelig som det var å rekruttere informanter. Jeg fikk så videresendt kontaktinformasjonen til de lærerne som var interesserte. 8 lærere meldte seg, men to av dem valgte å trekke seg før intervjuene ble gjennomført. Begge forklarte at de måtte trekke seg på bakgrunn av at de ikke hadde tid. Under intervjuene var det en del av lærerne som beklagde seg for at de ikke hadde lest seg opp på forhånd, og det virket som det var informantenes forståelse var at jeg forventet at de skulle gi meg fakta om kartleggingsprøver. De fleste virket beroliget når de fikk beskjed om at jeg først og fremst var ute etter *deres* erfaringer og synspunkt. Dette var gjort klart i informasjonsbrevet lærerne fikk utdelt, men kan likevel ha vært noe av grunnen til så mange lærere kviet seg for å delta. Hvordan tematikken rundt kartleggingsprøver tas opp i media kan også være en grunn til at noen lærere ikke ønsker å delta, temaet kan virke vanskelig og sensitivt for lærerne å prate om.

Rekrutteringsproblemer førte også til at det ikke ble gjennomført noe pilotintervju, et pilotintervju kunne fungert som en måte å teste ut spørsmålene og hvilke måter å stille dem på som vil fungere bedre. Jeg kunne da hatt en modifisert og bedre intervjuguide på intervjuene (Weiss, 1994:48).

Av anonymiseringsårsaker holdes informantenes arbeidskommuner skjult, men informant 1-3 jobber i samme Rogalandskommune, informant 4 jobber en Hordalandskommune, informant 5 jobber i en annen Rogalandskommune og informant 6 jobber i en Hordalandskommune. Det at lærerne jobber i ulike kommuner kan ha en fordel. De ulike kommunene kan ha pålagt skolene å gjennomføre visse kartleggingsopplegg, og følgelig kan lærernes synspunkt på kartleggingen være påvirket av kommunens vedtak. På denne måten unngår man at oppgaven ikke kun dreier seg om hvordan lærere i en spesifikk kommune med et spesifikt kartleggingsvedtak arbeider med kartleggingsprøvene.

Lærerne kan derfor settes opp på følgende måte:

Informant(Anonymisert navn)	Kjønn	Erfaring som lærer	Arbeidskommune
Informant 1 (Anne)	Kvinne	Erfaren	Rogaland-1
Informant2 (Berit)	Kvinne	Ny	Rogaland-1

Informant3 (Christine)	Kvinne	Ny	Rogaland-1
Informant4 (Daniel)	Mann	Ny	Hordaland-1
Informant5 (Elin)	Kvinne	Erfaren	Rogaland-2
Informant6(Frida)	Kvinne	Erfaren	Hordaland-2

4.3 Gjennomføring

Tre av intervjuene ble gjennomført i oktober 2017, et i desember 2017, og til slutt to i februar 2018. Før intervjuene ble tid og sted avtalt gjennom mail. I de fleste tilfeller foregikk intervjuene på skolen, men i et av tilfellene var det hjemme hos informanten. De fleste ble gjort rett etter arbeidstid, mens det som ble tatt hjemme hos informanten ble gjort en lørdags morgen. Intervjuene ble gjennomført på lærerværelse, klasserom eller kontor, et hjemmekontor på hjemmebesøket. Intervjuene varte mellom 55 minutter og halvannen time, de fleste rett over en time lange. Det første intervjuet ble det lengste, dette trolig grunnet at det ikke var gjennomført noe pilotintervju og at dette intervjuet måtte brukes til å prøve ut spørsmål og finne ut hva som ville være mest interessant å spørre om.

Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker, og alle intervjuene ble transkribert etter intervju. Transkriberingen i seg selv er et punkt det er vesentlig å stoppe med. Etter intervjuene er transkribert er det kun teksten som står igjen som blir analysert. På bakgrunn av dette kan man anse forskningsarbeidet som først og fremst en analyse av *tekst* (Flick, 2009:302). Dette krever at transkripsjonen er god og at man unngår diskrepans mellom tekst og det faktiske intervjuet. Av denne grunn noteres korte tenkepauser som "...", og ved tenkepauser over fem sekunder skrives "(tenkepause)" i transkripsjonen. Ler informanten noteres det også. Når ord blir avbrutt før de er fullført noteres som "kartleggingspr-". *Kursiv* brukes for å illustrere ord som får ekstra trykk. Transkripsjonene ble i størst mulig grad gjort raskt etter intervjuene, slik de skulle være friskt i minnet. På denne måten kunne også kroppsspråk som "air quotes" også noteres inn i transkripsjonene. Transkripsjonen vil likevel ikke fremstå som en perfekt fremstilling av virkeligheten. Dog, som Flick (2009) skriver:

The formulation of rules for transcription may tempt one into some kind of fetishism that no longer bears any reasonable relation to the question and the products of the research. Where linguistic and conversation analytic studies focus on the organization of language, this kind of exactness may be justified. For more psychological or sociological research questions, however, where linguistic exchange is a medium for

studying certain contents, exaggerated standards of exactness in transcriptions are justified only in exceptional cases. (ibid:299-300)

Med andre ord, et for sterkt fokus på nøyaktighet er meningsløst om det ikke er direkte knyttet til de forskningsspørsmålene som er stilt. Av den grunn transkriberes for eksempel alle intervjuene på bokmål, selv om informantene prater både østlandsk, bergensdialekt og jærdialekt. Jeg som transkriberer har nok erfaring med alle dialektene til at jeg med sikkerhet kan si at ingenting har falt bort på bakgrunn av dette valget.

Alle lærerne virket svært positive til intervjusituasjonen, og som glade for å kunne delta. Samtlige kommenterte enten før, under eller etter intervjuet at de syntes det var interessant og viktig å delta. Følgelig opplevdes det ikke på noe punkt som de var noe motstand mot intervjusituasjonen fra informantene.

4.4 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det designet en *intervjuguide*. Intervjuguiden fungerer som en ramme for intervjuene, og skal sikre sammenlignbarhet mellom dem. Intervjuguiden gjør at informantene stilles like spørsmål, og at de samme temaene tas opp under alle intervjuene (Weiss, 1995:48). Spørsmålene er designet for at læreren skal kunne fortelle om det han eller hun selv opplever som essensielt rundt funksjon, bruk og konsekvens av kartleggingsprøver. Intervjuguiden var delt i fire deler, samt en begynnende og avsluttende del. Den første delen inneholdt spørsmål om skolen de jobbet på, hvilke klassetrinn de hadde hatt og har nå, og hvor lenge de har jobbet. Målet med denne delen var å gjøre informantene trygge i situasjonen, men også å få litt kunnskaper om hvilke erfaringer de har.

Videre var intervjuguiden delt i fire: *Generelt om kartlegging*, *Lærer-elev kommunikasjon*, *Elevens opplevelse* og *kategorisering av 'bekymrings eleven'*. Med det generelle temaet var målet å få kunnskap om hva de faktisk synes om kartleggingsprøver, om de var positive eller negative, hvilke prøver de bruker og hvordan de tilrettelegger undervisningen for kartleggingsprøvene. Ved lærer-elev kommunikasjon var jeg interessert i hvordan de forbereder klassen og hvordan de prater med enkeltelever eller grupper om prøven før og etter gjennomføringen. Jeg var også interessert i hvordan de involverte foreldre i praten rundt kartleggingsprøver, og om hvordan kartlegging kunne være tilknyttet til PPT. Den neste delen handlet om elevens opplevelse. Denne delen handlet ikke om å finne hvordan eleven opplevde kartleggingen i seg selv, men heller hvordan lærerne selv tenkte om elevens opplevelse. Målet med dette var å finne ut hvordan lærerne tenkte over mulighetene til stigmatisering som kan

være en konsekvens av kartleggingsprøver. Den siste delen med kategorisering av bekymrings eleven hadde som mål å finne ut hva lærerne tenkte kunne være *grunnen* til at elever fikk de resultatene de får på kartleggingsprøvene. Til slutt, som avsluttende del ble informantene spurt om de hadde noen kommentarer til intervjuet, eller om de hadde noe de savnet som ikke ble tatt opp i løpet av intervjuet.

For hver enkelt del ble lærerne først møtt med både åpne spørsmål om temaet, oppfølgingsspørsmål på det lærerne fortalte om men også noen spørsmål som var basert på teoriene jeg hadde som utgangspunkt (Flick, 2009:157). For eksempel startet delen "generelt om kartlegging" med et ganske enkelt spørsmål om hva læreren selv syntes om kartleggingsprøver: "(...)hva er ditt forhold til kartleggingsprøver, hva synes du om dem?" (Intervju 4:39). Informantens svar ble fulgt opp med et oppfølgingsspørsmål til det han hadde svart: "*Du nevnte tidligere at du var opprinnelig negativ til disse prøvene, men nå er mer positiv. Kan du fortelle mer hva som har gjort at du har endret syn på ting?*"(ibid:40). Andre spørsmål var ikke like sterkt knyttet til hva lærerne hadde svart i intervjuet. Disse var heller spørsmålene jeg selv hadde gjort meg opp på forhånd: "*Finnes det en 'typisk' elev under bekymringsgrensen?*"(intervjuguide). Dette spørsmålet er basert på stemplingsteori og Ian Hacking. Målet var å finne hvilke diskurser lærerne drar på for å beskrive den såkalte "bekymrings eleven", og videre hvilke prosesser de drar i gang og hvordan deres oppfatning av elevene påvirker disse prosessene.

I praksis svarte lærerne ofte også på de spørsmålene jeg hadde, uten at jeg trengte å stille dem direkte. En konsekvens av dette er at intervjuguidens form ikke ble tydelig i datamaterialet, men likevel kan det ikke ansees som spesielt negativt: Dette førte til at intervjuene i enda større grad ble basert på det lærerne selv ønsket å ta opp og syntes var viktig å prate om. Dette viser også til det faktum at problemstillingene som diskuteres i intervjuet også er poenger som lærerne faktisk opplever som viktige, og at det ikke bare er en emner lærerne diskuterer fordi jeg som intervjuer tar dem opp. I praksis gled også delene litt mer over i hverandre enn tenkt, da lærerne ofte tok opp poenger som var relevante i de andre delene før intervjuet hadde kommet så langt. Dette kan likevel tvilsomt kalles en svakhet med oppgaven, da ved intervju slutt alle lærerne hadde fått utalt seg om alle temaene.

4.5 Forskningsetikk

Informantene ble på forhånd informert om hva prosjektet de skulle delta i handlet om, hva deres deltakelse innebar og de ga sitt samtykke til å delta. Før intervjuet fikk de

informasjonsbrevet som inneholdt all informasjon, tilsendt fra skolens rektor. På selve intervjudagen fikk lærerne utdelt et samtykkeskjema, dette skjemaet inneholdt stort sett den samme informasjonen som fantes i informasjonsbrevet. Her fikk de på ny lese hva dataene skulle brukes og hvordan de skulle behandles, hvor de derpå signerte en samtykkeerklæring. De ble også alle spurt før intervjuet startet om det var greit at det ble tatt lydopptak. De ble også alle gjort klare over at de kunne trekke seg når som helst, før, under eller etter intervjuet (Alver & Øyen, 1997:109-110). Prosjektet ble godkjent av NSD før datainnsamlingen startet. Både skole og informant anonymiseres i oppgaven, og vil ikke være gjenkjennelig (Kvale & Brinkmann, 2009:90). Jeg var på forhånd klar over at temaene som skulle opp til diskusjon kunne være vanskelige, og kanskje spesielt i hensyn til stigmatisering at informantene kunne oppleve ubehag om de kom med svar de selv ikke følte var "korrekte". Mange av informantene beklagde seg også på forhånd på at de ikke hadde lest seg opp på kartlegging før intervjuet. På grunn av dette ble de alle informert om at dette ikke var en kunnskapstest, hvor jeg ville lære "fakta" om hvordan kartleggingsprøver fungerer, men heller bare hvordan de opplevde arbeidet rundt dem og deres tanker. Informantene aksepterte dette, og ingen av dem virket spesielt usikre i intervjusituasjonen, men ved et par anledninger understrekte de at de var usikre på om deres måte å jobbe på nødvendigvis var den riktige, og at informerte om at de ikke hadde forskning til å backe opp det de fortalte. Da de i de situasjonene ble påminnet om at det først og fremst var deres personlige tanker som var viktigst, ikke "fakta" om kartlegging, slappet informantene mer av. Ved en anledning ble jeg bedt om å ikke ta med svaret en informant kom med i intervjuet, det ønsket vil også selvfølgelig respekteres i oppgaven.

Før intervjuet var jeg usikker på hvordan jeg skulle ta opp stigmatisering på en måte som lærerne ikke ville føle at var konfronterende. Kanskje ville spørsmål om dette føre til at de følte at jeg kritiserte arbeidet deres. På grunn av dette ble spørsmålene i intervjuguiden til dette temaet heller formulert som for eksempel "*Hva slags reaksjoner har elevene på at de får dårlige resultater på kartleggingsprøver?*" (intervjuguide), istedenfor for eksempel "*Tror du at barna kan bli stigmatiserte på bakgrunn av dårlige resultater?*". Dette fører både til at lærerne blir mindre konfronterte, men spørsmålet er også mindre ledende. I praksis tok alle lærerne selv opp stigmatiseringsproblematikk.

Et vesentlig forskningsetisk poeng som gjelder i denne oppgaven er knyttet til hensyn til tredjepersoner. Barnene som ofte diskuteres i disse samtalene fikk ikke mulighet til å gi sitt samtykke. Informantene fortalte i intervjuene sine om egne elever og fortalte om resultater og

løsninger de hadde gjort på spesifikke elever. Lærerne har selv taushetsplikt og nevnte følgelig ikke elevenes navn, og fortalte ikke på dem på en måte som vil være gjenkjennbart. Det føles likevel nødvendig å gjøre visse grep for å beskytte barnene som nevnes. Av den grunn noteres kun hvilke fylker lærerne jobber i, og hvilke lærere som jobber innen for samme kommune. Kommunene blir altså også anonymiserte, i tillegg til skolene.

4.6 Analysestrategi

Analysen deles i to. Den første delen tar for seg diskusjon rundt hva læreren anser som kartleggingsprøvens funksjon, mens den andre handler om hvordan de beskriver sin praksis med kartlegging, og hvilke konsekvenser som kan følge av måten de jobber med dem. Bakgrunnen for disse to analysekapitlene ligger i forskningsspørsmålene, som formulert i innledningen er:

- 1 Hva tenker lærerne om kartleggingsprøver?
- 2 Hvordan beskriver lærerne sin praksis med kartlegging?
- 3 Hvilken form for normalitet verdsetter lærerne når de prater om kartlegging og tilrettelegging?

Bruken av forskningsspørsmålene er gjort med ønske om å gjøre prosessen med å gå gjennom datamaterialet mer oversiktlig. Disse spørsmålene ble brukt som basis for kodingen av datamaterialet (Miles & Huberman, 1994:55-56). Kodeprosessen bestod av å systematisere respondentenes uttalelser, eller "*units of meaning*" (ibid:56) De to kapitlene har hatt relativt lik kodeprosess, men fortsatt med noen små ulikheter som gjør at det virker fornuftig å beskrive dem hver for seg. For å besvare spørsmål 1 er det blitt gjennomført en kodeprosess inspirert av hva Uwe Flick (2009) kaller *tematisk koding*. Denne metoden er basert på personers ulike på å finne personers ulike perspektiver, knyttet til forskningsspørsmål definert før datainnsamlingen (Flick, 2009:318). Under gjennomlesning var jeg først og fremst interessert i hva lærerne fortalte om deres ståsteder og meninger om kartleggingsprøver. Hovedfokuset var på å finne ut hva lærerne tenker at en kartleggingsprøve faktisk *er*, og hva den kan og eventuelt *ikke* kan brukes til, i følge lærerne. Utdrag fra intervjuene som sa noe om dette ble samlet sammen.

De relevante uttalelsene ble så undersøkt nærmere for å finne mønster. Det ble funnet 6 ulike argumenter lærerne bruker bak kartleggingens funksjon: Motivere, fokusere, kvalitetssikre, sammenligne, bekrefte mistanker og kommunikasjon. Noen av uttalelsene som ble tatt med var kritiske, men likevel anerkjennende til at dette kunne være en del av kartleggingsprøvenes

funksjoner. De seks funksjonene ble så knyttet til diskusjonen i kontekstkapittelet, og ble så plassert under 3 hovedtemaer basert på dette. "Motivasjon" og "fokusering" knyttes til en tidlig innsats-tenkning, med fokus på å *hjelp*e. "Sammenligning" og "kvalitetssikring" knyttes til det markedsliberale tankesettet og til verktøy for statlig *styring*. Under styring diskuteres også et tema noen av lærerne tok opp, kalt "teaching for the test", som handler om noen uheldige konsekvenser lærerne ser av standardiseringen.. "Bekreftede mistanker" og "kommunikasjon" knyttes til en form for papirliggjøring av elever, og diskusjonen rundt Latour og Turmel. Dette overtemaet kalles *svart på hvitt*, etter en uttalelse den ene informanten brukte for å beskrive denne funksjonen.

SVART PÅ HVITT	HJELPE	STYRING
Bekreftede mistanker	Motivere	Kvalitetssikring
Kommunikasjon	Fokusering	Sammenligning
		(teaching for the test)

Innenfor de 6 ulike argumentene fantes det også egne underargumenter lærerne bruker for å beskrive kartleggingens funksjon. Disse underargumentene kan settes opp som dette:

Svart på hvitt		
Bekreftede mistanker		Kommunikasjon
		Foreldre PPT
		Forstå mål Overbevise

Hjelpe		
Motivere		Fokusere
Forstå alvor	Se fremskritt	Konkurrans
		Tilpasse undervisning Hva trenger eleven?

Styring				
Kvalitetssikring		Sammenligning		"Teaching for the test"
Bra	Dårlig	Automatisk	Nødvendig	Unngås

For å besvare spørsmål to ble det brukt en mer *strukturert* kodeprosess enn det første, men bærer preg av lignende fremgangsmåte. Selv om intervjuene ikke hadde en narrativ form, altså at intervjuene tar utgangspunkt i å la respondenten komme med sine fortellinger om interessefeltet (Kvale & Brinkmann 2012:165), følger analysen fortellingene som likevel kom

frem når lærerne beskriver praksisen med kartleggingsprøvene. Spørsmålet, *hvordan beskriver lærerne sin praksis med kartlegging?*, inndeles i følgende tre spørsmål:

1. Hvordan beskriver lærerne arbeidet *før* kartleggingsprøven gjennomføres
2. Hvordan beskriver lærerne arbeidet *under* og *etter* kartleggingsprøven
3. Hvilke konsekvenser ser lærerne at kartleggingen kan ha for elevene?

Kodingen tok utgangspunkt i disse tre spørsmålene. Kapittelet som handlet om *før* kartleggingen, deles i ulike strategier som lærerne nytter for å gjøre klassen klar for kartleggingen. Arbeidet *etter* kartleggingen handler om hvordan de beskriver prosessen fra resultatene er kommet tilbake, til prosesser er satt i gang og hvordan de fortolker situasjonene de er i. Den deles i fem deler: Informere om resultater, undersøke resultater, hva skal gjøres, hvordan skal det gjøres og etterarbeid. I diskusjonen rundt negative konsekvenser kartleggingen kunne ha, var spesielt stigmatisering et viktig tema som ble tatt opp og diskutert. Stigmatisering er også et viktig tema for oppgavens utgangspunkt. Det siste kapittelet i oppgaven vil derfor ta opp stigmatisering som hovedtema. Under diskusjonene av stigmatisering, er det spesielt hvordan lærerne velger å manøvrere denne situasjonen som er under lupen. Kodene som brukes for andre analysekapittel kan settes opp på følgende måte:

Før testen	Praksis	Stigmatisering?
Trygghet	Gjennomføring	Åpenhet
Forberede		Skånsomhet

Før testen			
Trygghet		Forberedelse	
Positivitet	Ufarliggjøring	Praktisk utførelse	Øve til prøven
			Viktig Unngås

Stigmatiseringsproblematikk?			
Åpenhet		Skånsomhet	
Forskjellighet	Trygghet	"Lure" barnet?	Beskytte barnet?
Teknikker		Teknikker	Hvordan?

Spørsmål én, *hva tenker lærerne om kartleggingsprøver?* knyttes til første analysekapittel om kartleggingsprøvens funksjon. Spørsmål to, *hvordan beskriver lærerne sin praksis med kartlegging*, knyttes til andre analysekapittel om *kartleggingspraksisen*. Det tredje spørsmålet, *hvilken form for normalitet verdsetter lærerne når de prater om kartlegging og tilrettelegging*, vies ikke et eget kapittel. Dette spørsmålet ligger heller implisitt i analysen av to andre spørsmålene. Gjennomgangen av kartleggingens funksjon og kartleggingens fokus vil få frem hvilke diskurser lærerne trekker på når de beskriver kartleggingsprøvene. For å svare på dette spørsmålet ligger det ganske enkelt to andre spørsmål under:

1. Hvilke former for normalitet ligger implisitt når lærerne prater om kartleggingens funksjon?
2. Hvilke former for normalitet ligger implisitt når lærerne beskriver sin praksis?

5. Kartleggingsprøvens funksjon

Hvordan lærerne forholder seg, og hvilke syn de har til kartleggingen er svært viktig for å forstå hvordan kartleggingsprøven kan delta i en konstruksjonsprosess av bekymringseleven. Det er mellom, i dette tilfellet, lærer og elev at konstruksjonene faktisk oppstår og blir en del av livene til folk (Hacking, 2004:280). Hvordan lærerne beskriver kartleggingsprøvene og hvordan de idealene *de* har for bruken av dem vil derfor være viktig for hvilken påvirkning de vil ha for barna. Som nevnt i kapittel to er de to hovedmålene med kartleggingspolitikk *tidlig innsats* og *kvalitetssikring*. Dette kapittelet tar for seg hvordan disse politisk definerte målene er blitt en del av lærerens hverdag. Både hvordan lærerne tar til seg deler av dette budskapet, men også har egne valg og synspunkter. Gjennom å belyse hva lærerne ønsker, og ikke ønsker, å bruke kartleggingen til, kommer det også frem hvordan det "normale" barnet er.

5.1 Tidlig innsats? Hvordan hjelpe barn.

Tidlig innsats er som nevnt et av hovedbegrepene innenfor moderne norsk skoletenkning, og er også en viktig del av bakgrunnen for kartleggingsprøver. De offentlige kartleggingsprøvene har som mål å føre til at de svakeste barna blir oppdaget og hjulpet slik at de når et høyere nivå. Dette ønsket er også tydelig fremme hos lærerne, og i stor grad bruker lærerne kartleggingen for å for å hjelpe barna som ligger svakest an. Den brukes også for å finne frem til den "riktige undervisningen". Dette er noe lærerne er svært opptatt av, kartleggingsprøvene er først og fremst til for å hjelpe barna. For eksempel mener Berit: "*Du må jo bruke kartleggingen videre. Om du bare kartlegger for å kartlegge så er det jo ikke noe vits. Man må jo bruke det videre for å hjelpe barnet med det de trenger.*" (I2:Berit). Hvordan kan kartleggingsprøvene brukes for å hjelpe barna? For å få frem de beste resultatene hos elevene bruker lærerne kartleggingsprøvene både som en måte å fokusere undervisningen på, men det brukes også som en måte å motivere barna på. Begge deler kan være vesentlige ledd når læreren skal sette i gang spesielle prosesser for spesifikke elever.

5.1.1 Fokusering

Elin bruker kartleggingsprøvene for å sjekke om de driver med den "riktige" undervisningen. "*Vi tester de for å finne ut er det den rette undervisningen vi holder på med? I forhold til de forskjellige elevene. (...). Så finner vi ut hvordan vi skal legge opp da, undervisningen videre.*" (I5:Elin). For Elin handler altså ikke kartleggingsprøvene kun om å teste hvilket nivå elevene er på, men også om å teste hvor god undervisningen hun driver med er, hvor godt den er tilpasset de ulike nivåene. Dårlige resultater trenger altså ikke nødvendigvis å vise til

svakheter hos elevene, men kan også vise til problemer med hennes eget arbeid. Frida nevner også at dette kan være et resultat av en kartleggingsprøve:

Ja, vi stopper opp og så danner vi oss et inntrykk av hele gruppen, og jeg tenker jo det at om resultatene er generelt lave da vil jeg jo gått i meg selv og tenkt at jeg tror at jeg... Jeg har jo undervist, jeg tror jeg har lært de det... Men, her tyder jo resultatene på at, eller de kan tyde på at de ikke har lært det. (I6:Frida)

På denne måten får læreren muligheten til å teste seg selv, og det arbeidet de har gjort. Får klassen dårlige resultater på visse emner, kan læreren bruke ekstra tid på dette. "(...) *når en får en sånn oversikt da ser man litt mer hvor vi må konsentrere oss, hvor vi må terpe enda mer.*" (I5:Elin). Dette kan gjelde for hele klassen, men brukes også gjerne for enkeltelever som stikker seg ut fra gruppen. Daniel forteller at han brukte kartleggingsprøveresultatene som bakgrunn til å gi to av elevene ekstraopplæring i minus: "(...) *plutselig var det to stykker som jeg trodde var ganske flinke(...) Veldig dyktige begge to, som fikk kjempelave poeng(...) De hadde ikke forstått minus ordentlig.*" (I4:Daniel) Ut fra dette satte han i gang ekstra opplegg for disse to jentene slik de kunne lære seg minus. Daniel forteller at han opprinnelig var svært kritisk til kartleggingsprøver, men i ettertid av denne hendelsen hadde han "*Nyansert det litt, jeg er ikke sånn utelukkende positiv, men jeg tenker det at det kan også brukes til noe. Og når vi først har det så bruker jeg det til det det er verdt.*" (ibid). Elin bruker det også for å sjekke enkeltelever

Kartleggingsprøvene er for å finne ut hva elevene... Hvordan elevene ligger an i de forskjellige fagene, så kan vi få hjelp til å få en pekepinn... Er det noen som virkelig trenger ekstraoppfølging? Kartleggingsprøvene er på en måte med på å hjelpe oss til å finne ut hva vi skal gjøre videre. (I5:Elin)

Lærerne er opptatte av å presisere at de ikke kun bruker kartleggingsmateriellet når de setter opp sine planer for skolehverdagen. Anne, som har vært lærer lenge, mener at lite egentlig har endret seg med kartleggingsprøvenes inntog:

Kartlegging er et godt redskap for å se hvor langt noen har komt, men om meningen er at de skal bli bedre, siden du spør om å sammenligne siden jeg har jobbet så lenge, så er det hva gjør vi etterpå (...)og det er ikke så annerledes fra sånn det var før. (I1:Anne)

I følge henne er altså kartleggingene, i hennes timer, med å gjøre det enklere å holde oversikten over elevene, men etter kartleggingen er gjennomført brukes de samme ordningene som ble brukt før de kom i bruk i skolen. Mange av de andre lærerne presiserer også det at prøvene kun viser en liten del av det større bildet. For eksempel: "*Men da, det vi tenker er at vi ser ikke på kartleggingsprøvene isolert sett. Det er jo bare en del av hele bildet rundt hver enkelt elev*" (I6:Frida). Berit er enig i denne uttalelsen "*Du får ikke et helt bilde av eleven bare gjennom en kartlegging eller en prøve*" (I2:Berit), men det kan hjelpe til med å "*få en idé da om hvor landet ligger*" (ibid).

5.1.2 Motivering

Kartleggingsprøvene kan altså være med å gi en pekepinn på hva konkret elevene sliter med og gjøre det lettere for læreren å hjelpe eleven videre. Dette er ikke den eneste måten lærerne bruker kartleggingsprøvene for å hjelpe barna til å få bedre resultater. De kan også være en måte å motivere barna til å jobbe hardere på. Christine viser elevene prøvene for å gjøre det klart for dem at her må en ta tak. "*Og så bruker vi det jo videre da, med eleven og bevisstgjør de på at «nå», at 'siden vi må øve litt på dette, så skal du få gjøre disse oppgavene eller være med her'*", et utsagn hun senere utbroderer med "*når vi presenterer for eksempel prøver, så gjør vi det ikke, sånn 'her er en prøve som du ikke gjorde det så bra på', det er jo, mer en del av det vi ser da. Prøve å få med eleven, og da er det jo, ja. 'Alle trenger å øve på noe, og dette må du øve på'*" (I3:Christine). På denne måten bruker Christine kartleggingsprøvene til å forsøke å motivere barna til å gjøre en bedre innsats. Dette trenger ikke kun å gjelde dem som sliter mest, Elin bruker kartleggingen som en måte å påvirke alle barna til å jobbe hardere "*Da er det sånn at de må jobbe med ulike emner, hele tiden til de mestrer så og så mange oppgaver. Så her er det rett og slett bare sånn at de må bare jobbe og jobbe og jobbe.*" (I5:Elin) Kartleggingen gjør at læreren får fullstendig oversikt over alle elevene, og kan forsøke å presse elevene videre uansett hvilket nivå de er på. Bruken av kartleggingsprøver forenkler målet om å individualisere undervisningen og å sikre at elevene kan få mestre på eget nivå. Frida sier at det er bra at hele klassen, og ikke kun de svakeste, kartlegges, "*(...) for det kan være gode lesere som på en måte stagnerer. Hva er det som gjør at de stagnerer, sant?*" (I6:Frida). Frida og Elin bruker altså også kartleggingen ikke bare til å oppdage elever som sliter, men også å for å sikre at utviklingen fortsetter i riktig tempo. Dette er noe foreldrene setter pris på, da de forstår at "*(...) de får individuell oppfølging, at det ikke blir en klasse under et, at det er én og én elev som blir vurdert her*" (I5:Elin). I praksis, nevner Frida,

at hun ofte må prioritere de svakeste "det har jo med det at det er knapt med ressurser. Om valget står mellom skal jeg ta den eleven eller den eleven, så vil jeg jo ta den som har svakest resultater" (I6:Frida). Ressursproblemet nevner også Anne som en utfordring når det kommer til å hjelpe de sterkeste elevene fremover. På Christines skole derimot, er det godt med ressurser og de kan tilpasse for både de sterkeste og de svakeste: "(...)vi er en veldig stor skole, så her blir du tatt ut både fordi du er sterk eller fordi du er svak." (I3:Christine). Det kan se ut som ressurser er med på å styre hvorvidt kartleggingen har konsekvenser for både de sterkeste elevene og de svakeste elevene.

En annen type motivasjon som Elin også nevner er at konkurranseelementet ved kartleggingen kan ha sine fordeler i undervisningen, spesielt for guttene:

Guttene har mye mer konkurranseinstinkt, jeg ser at jeg har en del små konkurranser i klassen i ulike fag, og jeg ser at guttene. Da er de tent altså, om det er... Der de får vite resultatet kjapt, og de skal kjempe mot hverandre. Så jeg ser at det er et, kan være et virkemiddel for guttene å være fokusert. (I5:Elin)

Lærerne er i stor grad forsiktige på spørsmål om kjønn, og i følge dem er resultatene ikke veldig forskjellige mellom gutter og jenter. Disse funnene kan likevel vise til at kartleggingsprøvene kan ha ulik påvirkning på kjønn.

Visse typer prøver hvor barna får vite resultatet kjapt gjør det enkelt for dem å sammenligne seg med hverandre. Dette kan ha en positiv effekt som gjør at barna blir mer motiverte til å gjøre det bedre. Dette poenget vil kanskje være avhengig av hvilke kartleggingsprøver skolen tilbyr. Matematikkprøver som MULTI, som er den Elin drar frem mye i intervjuet gir raske resultater og er tilpasset til alle nivå. Kartleggingsprøvene til UDIR, som er designet kun for at dem som sliter mest skal bli oppdaget, legger ikke opp til å plukke opp flinke som stagnerer. Daniel kommenterer likevel at det finnes en viss konkurransekultur i hans klasse basert på resultatene fra disse prøvene. "Vi har en del elever som er veldig opptatt av dette og (...) som snakker om' jeg fikk 54, eller 55 poeng' og så videre." (I4:Daniel). Daniel er ikke like begeistret for dette aspektet som Elin, og anser det som en "måte å gi karakterer på litt for tidlig sant?" (ibid). Daniel bekymrer seg for at barn som får dårlige resultater fra første stund kan få et dårlig forhold til skolen av den grunn.

Etter kartleggingen, og påfølgende fokusering og motivering har blitt gjennomført, dukker det opp nok en måte kartleggingen kan brukes til å motivere elevene på, nemlig gjennom å vise barna hvilke fremskritt de har hatt:

Og så tok jeg den igjen i slutten av perioden. Og da tror jeg aldri jeg var borti at noen fikk annet enn bedre resultat, da var jo kartleggingsprøver veldig godt å bruke. For de elevene, for det var ikke sånn de mistet motivasjon, og så fikk de liksom sammenligne og se selv den kurven der de hadde blitt bedre (I2:Berit).

På denne måten viser Berit barna at de har faktisk blitt bedre enn de var før. Dette er noe de andre lærerne også benytter seg av, men Frida legger til at "*Vi får jo aldri målt de igjen på samme måten, sant?*" (I6:Frida). Når prøven er gjennomført, så lenge prøven er identisk, vil man ikke kunne stole like mye på resultatene. Resultatene som kommer frem om en velger å gjøre dette blir da først og fremst for elevens del, som kan se sine fremskritt.

5.1.3 Oppsummering

Kartleggingen kan i følge lærerne brukes både til å finne ut hvordan læreren bør fokusere i timene med klassen og å finne enkeltproblemer som barna sliter med, som læreren kan fokusere på. Prøvene kan også brukes til å motivere og å sikre at de elevene som ikke er dem som sliter aller mest ikke stagnerer, og blir presset til å jobbe videre på sitt eget nivå. Den kan, i følge én av lærerne, også være med å gjøre det stikk motsatte av hensikten, nemlig å føre til at noen av barna får et dårlig forhold til skolen fra første stund, og ha større problemer med læringen en hva de ville hatt uten.

Fokuseringen har to aspekter, der spesielt punkt to spiller en viktig del i å sette i gang prosesser:

1. Den kan vise for læreren hvordan han eller hun bør fokusere undervisningen for hele klassen.
2. Den kan vise hva enkeltelever trenger å fokusere ekstra på.

Begge aspektene kan forstås som måter å forenkle gjennomføringen av den tidlige innsatsen på. Har man barn som krever ekstra oppfølging vil kartleggingsprøven gjøre det klart helt konkret hva læreren trenger å fokusere på. Det samme kan sies når det gjelder å endre fokuset i undervisningen for hele klassen. Det er klart at kartleggingsprøvene er med på å gjøre arbeidshverdagen til lærerne enklere, men kartleggingsprøvene er på denne måten også med på å etablere en form for normalitet. Barnet defineres som normalt eller avvik ut fra evne til å

gjennomføre kartleggingsprøven. Altså, de målene som settes i kartleggingsprøven er med på å definere normaliteten. De er med på å definere hvilke tema og arbeidsmetoder som det er mest verdt å fokusere på. Kartleggingsprøvene blir en form for styring, hvor både stat, men også til noen grad de private aktørene som produserer kartleggingsmateriell, er med på å styre hva som skjer i skolen. Neste underkapittel om statlig styring og kvalitetssikring vil se litt på hvordan lærerne føler at kartleggingsmateriell fungerer som styring av skolen.

Motiveringsaspektet ved kartleggingsprøvene har tre aspekter:

1. For at barna skal forstå alvoret, og vise hva de må jobbe videre med
2. For at barna skal se at de gjør fremskritt
3. At barna kan konkurrere litt med hverandre (spesielt guttene)

Det første aspektet handler både om å få barn som har falt bak til å virkelig innse at det er på tide å "ta tak", men også for de barna som får "normale" resultater. Lærerne påpeker at alle har noe å jobbe på, og bare fordi en er flink på skolen er det ikke slik at en ikke trenger å jobbe. På denne måten er kartleggingsprøvene med på å ikke bare forme forventningene til de elevene som gjør det svakest, men til hele elevmassen. Dette kan forstås som motivasjon brukes i en negativ forstand, med dette mener jeg ikke at å gjøre dette i seg selv er negativt, men at man setter fokus på det som ikke er bra nok, og motiverer til å jobbe mer med dette.

Kartleggingsprøvene brukes også i en positiv forstand, i at det gjør det mulig for lærerne å legge fokus på hvilke punkt eleven har gjort fremskritt på. I de tilfellene de faktisk gjør fremskritt, som i følge lærerne er de fleste, gjør dette det mulig for eleven å forstå seg selv som en person som gjør fremskritt. Stagnasjon virker på mange måter som et like stort problem som dårlige resultater.

Til slutt, konkurranseelementet, for gutter, med kartleggingen. Det var kun én av lærerne som nevnte dette poenget eksplisitt, men andre lærere forteller også at spesielt flinke gutter er lettere å motivere og har et sterkere behov for å være "best". At noen av elevene kan bli påvirket til å ha et konkurranseinstinkt i skolen kan også være med på å forme måten de ser seg selv på. På samme måte som ved fremskrittaspektet med motivasjonen, kan dette være med å skape en normalitet basert på hyppige fremskritt. Det kan også virke som at denne tendensen kan være sterkere for gutter enn hos jenter.

Til slutt nevner læreren Daniel at kartleggingsprøven ikke bare trenger å fungere motiverende, men kan også være demotiverende. Gjennom å introdusere poengscorer og muligheter for

sammenligning, kan noen av barna få en dårlig opplevelse av sine første skoleår. Han er redd at dette kan påvirke hvilket forhold barna har til skolen resten av sin skolegang. Hvilke muligheter Daniel har til å gjøre denne kritikken vil jeg se på i neste kapittel. Dette kapittelet omhandler statlig styring og kvalitetssikring, og vil også diskutere videre andre poenger fra dette kapittelet som konkurranse, sammenligning og utvendig styring av skolen.

5.2 Statlig styring og kvalitetssikring

Kartleggingens funksjon i skolen kan også forstås som en måte for staten å kontrollere hva som skjer i skolen. Som Aasen (2007) forklarer er den moderne skolen preget av styring gjennom output og kvalitetssikring. Hvorvidt disse ideene er med i lærernes egne syn på kartleggingens funksjon, og om de tar til seg denne tankemåten kan være med å påvirke hvilke valg de tar. I hvilken grad er de i stand til å gjøre motstand fra de sentraliserte målene, og i hvilken grad lar de de målene bli en del av deres egne mål for undervisningen?

5.2.1 "Teaching for the test"?

Anne diskuterer et fenomen, "Teaching for the test", på følgende måte:

Det kan fort bli negativt i den forbindelsen at politikere bruker det på en måte ikke er for å fremme eleven men for å fremme «min» kommune. (...) hvis en har skoleledere som er opptatt av å gjøre det veldig godt på prøvene så blir det sånn at rektor blir pålagt å «teach for the test». At istedenfor å jobbe med kunnskapsmål som egentlig er vår retningslinje å jobbe etter, så jobber vi etter testene. (I1:Anne)

Dette er også noe Frida forsøker å unngå: *"Intervjuer: Forbereder du elevene på noen måte? - Frida: Teaching for the test? *ler*, nei, gjør ikke det så veldig mye."* (I6:Frida). Teaching for the test er, som Anne beskrev, at undervisningen blir satt opp på en sånn måte at den har prøvene som hovedfokus, og barna først og fremst læres opp i å gjøre det bra på testene, heller enn å ha kunnskapsmålene som fokus. Daniel er også kritisk til denne arbeidsmetoden, men føler seg tvunget til å jobbe på denne måten likevel:

Vi må øve på akkurat de tingene for at vi vet at dette kommer på kartleggingsprøvene så det er veldig viktig at vi lærer det akkurat nå. Selv om det ikke nødvendigvis var det som passet best eller, men det er en måte å gi oppgaver på som skal matche kartleggingsprøvene. Så det betyr at vi kan ikke "lekt" matte, da kunne jeg fått barn som hadde veldig god forståelse for matematikk, men da ville kartleggingsprøvene falt helt gjennom. (I4:Daniel)

Daniel har egne tanker om hvordan han føler at undervisningen kunne fungert best. Poenget med lekning tas opp ofte, han tenker at han kunne fått barn som ble flinkere med matte om de bare kunne fått lekt mer. Likevel føler han at dette må vike, da barna må lære seg å gjøre matematikk på visse måter som gjør de i stand til å svare på spørsmålene i kartleggingsprøven. Problemet med måten skolen er lagt opp på nå er at "*det legges jo opp til mye mer teoretisk matematikk på et veldig tidlig nivå.*" (ibid). Han må også følge boken, som han tror er laget for å følge kartleggingsprøvene.

Det kunne for eksempel vært mye mer, spesielt i første klasse, vært mye mer praktisk matte. Lekebutikk,(...) Men vi må jo holde tritt med boken og vi henger jo allerede litt bak, det er liksom, jeg kjenner at jeg og mine kolleger stresser litt med det. (...)Det er det jeg tenker utvikler matte mest i den alderen, det er lek. Det mener jeg også burde kommet mer og på høyere trinn, men hvert fall på disse førsteklasse som jeg har. (ibid)

Christine, på sin side, er ikke så bekymret for å holde tritt med alt kartleggingsprøvene måler: "*(...) for når det er for min del og jeg vet det er en oppgave som da vi ikke har kommet til og ikke har vært gjennom enda, så vet jeg jo det.*" (I3:Christine). Hun presiserer at kartleggingsprøveresultatene er for hennes egen del, og det ikke er så viktig om hun ikke får gått gjennom alt som kommer på prøven. Får barna ikke til ting som de ikke har lært, er det heller ikke så farlig.

5.2.2 Kvalitetssikring

Elin og Daniel nevner også en annen måte kartleggingen kan være en del av statlig styring, nemlig kartleggingen som kvalitetssikring av skolen fra det offentlige. På spørsmål på hvordan skolehverdagen var før kartleggingsprøver ble såpass vanlig som det er i dag forteller Elin følgende:

Det var nok litt mer opp til en selv hva en, på en måte, vil gi elevene, altså, hvor ærgjerrig en er som lærer altså. Da har man større frihet og det er opp til den enkelte. Nå er det mer press på alle. Ja, du kan si, har man en elev som strever veldig så er det en utfordring, for dette blir jo synlig. Men jeg tenker at vi trenger noe å se frem til. Noe å forholde oss til. For hvis ikke så kan det bli veldig sånn, gjøre veldig stort utslag alt etter hva slags lærer en har. Jeg tror det er viktig at vi har noe, at vi setter en standard. At vi har noen mål der fremme. (I5:Elin)

At kartleggingen er universell fører til at læreren selv ikke er så viktig for undervisningskvaliteten. Læreren blir skjerpet av å måtte prestere på kartleggingen, og kartleggingen passer også ekstra på at alle barna oppnår den samme undervisningen. Daniel nevner den samme tanken, men er skeptisk til at dette faktisk er den eneste måten man kan sikre at alle barn får kvalitetsrik undervisning:

Jeg kan forstå at UDIR vil kartlegge og at alle skal bruke samme kartleggingsverktøy og at hele Norge skal bruke samme prøve for å på en måte kvalitetssikre liksom. Skjønner at det er poenget deres, at det liksom eneste måten de tenker det går an å gjøre det på. Men det er ikke sikkert at det er den eneste måten (I4:Daniel).

Han har selv ikke noe godt forslag til et alternativ, men sier han støtter skoler med alternativ pedagogikk som en måte å prøve andre metoder på. Han er åpen for at man kanskje bør lære noe av slike skoler. Daniels skeptisisme mot kartleggingsprøvene stopper ham likevel ikke fra å følge de reglene som har blitt satt av staten, "*Jeg holdt meg jo selvfølgelig til det, det er det man gjør. Det er et oppdrag.*" (I4:Daniel). Han nevner at det finnes lite rom for kritikk, på spørsmål om kartlegging er noe som diskuteres på lærerværelset svarer han "*Ja litt, men det er jo sånn at det er bestemt at vi uansett har de så er det ikke så mye rom til å diskutere hvorfor vi har de og hva er vitsen med dem.*" (ibid). I praksis handler diskusjonene på lærerværelset mer om hvordan man bør gjennomføre dem og hvilke erfaringer andre har med dem. På tross av hans skepsis, er det lite rom i skolen for å la denne skepsisen føre til noe.

På de fleste skolene er ikke lærerne spesielt opptatt av UDIR sine offentlige gitte kartleggingsprøver. Når de blir bedt om å fortelle om kartleggingsprøver blir ofte UDIRs tester kun nevnt som en av mange. Christine "*braker de jo for [jeg] vet de kommer. Så om det er den eller om det er en annen, vet ikke om det hadde gjort noe*" (I3:Christine). Dette synet går igjen hos de fleste lærerne, som bruker en blanding av de statlig obligatoriske og andre kartleggingsprøver som er blitt bestemt at skal gjennomføres lokalt. Kun Daniel forteller at han egentlig kun bruker UDIR sine, men han er også litt usikker på om det kanskje brukes andre kartleggingsprøver på de andre trinnene på skolen.

5.2.3 Sammenligning

Flere av lærerne stiller seg kritiske til bruk av kartleggingsresultater til sammenligning mellom skoler

Det kan fort bli negativt i den forbindelsen at politikere bruker det på en måte ikke er for å fremme eleven men for å fremme «min» kommune. (...) Litt konkurransepreg og at det lett blir da at hvis en har skoleledere som er opptatt av å gjøre det veldig godt på prøvene så blir det sann at rektor blir pålagt å «teach for the test». (I1:Anne)

Anne legger til at hun ikke opplever dette som et problem på skolen hun jobber på, men hun ser at det kan være et problem med kartleggingsprøver i skolen. Ut fra uttalelsen hennes over kan man også se at dette ikke bare er hennes valg som lærer, det er "skoleledere" som er opptatt av det, og "rektor" som blir pålagt å sette opp undervisningen på en viss måte. Sammenligningen sier også flere av de andre lærerne seg kritiske til, Christine sier for eksempel

Jeg er ikke interessert i å sammenligne klassene eller trinnet med noen andre for det er så forskjellig. Hvordan det, ja. Hvilken skole det er, hvor mange det er, hvilken type elever du har. Det er nesten forskjellig fra år til år, så det synes jeg er lite hensiktsmessig. (I3:Christine).

For Christine gir ikke konkurranseidealet mening, for klassene har ikke de samme utgangspunktene. Hun sier på et annet tidspunkt i intervjuet at kartleggingsprøvene først og fremst er "*et godt verktøy for meg.*" (ibid). I følge disse to lærerne, Anne og Christine, kan sammenligning føre til både at undervisningen i for stor grad blir styrt av kartleggingsprøvene, og til urettferdighet i henhold til at ulike skoleklasser ikke vil ha de samme forutsetningene. Ingen av dem føler at dette er i noen særlig grad noe de selv blir påvirket av på de skolene de jobber på.

Elin skiller seg noe ut fra de andre lærerne, på samme måte som Daniel er kartleggingsprøvene viktige for måten undervisningen hennes legges opp på, men hun er mye mer positiv til hva kartleggingsprøvene kan bety for undervisningen.

Elin: Vi har jo noe som heter nasjonale prøver til høsten, og klart, vi har det i bakhodet hele veien at, skolen skal prestere og ikke minst at her er det viktig at vi drar i sammen altså, om å hjelpe til. For det er veldig synlig det resultatet, det blir jo lagt frem på de forskjellige skolene. Vi blir jo målt litt opp i mot hverandre, de sier det at vi ikke skal liksom, sammenligne, men det er klart det blir automatisk at man ser hvordan man ligger an i de ulike fagene. Ja.

Intervjuer: Du snakker om nasjonale prøver fra 5-7 trinn nå, ja?

Elin: Ja, men vi må jo begynne å tenke liksom allerede i fjerde at det kommer til høsten og at vi må forberede. (I5:Elin)

På intervjuet virket det som om prestasjonspresset på kartleggingsprøvene ved Elins skole er enda sterkere enn på skolene de andre lærerne jobber på. Elin er dog ikke spesielt negativ til dette, men hun nevner at *"Jeg ser at det er noen som blir stresset over den mengden de skal gjennom. Fordi det er den halvtårsprøven... Og det avhenger av... Har du en gruppe som trenger veldig mye, så blir det, på en måte for mye med alle disse emnene"* (I5:Elin). Hun legger til at de aller fleste klassene så går det greit. Elin mener kartleggingen fungerer bra, og at skolen hun jobber på sitt sterke fokus på kartlegging gir resultater. Etter intervjuet viser hun utskrifter som viser at skoler i hennes kommune ligger på toppen på nasjonale prøver på ungdomsskolen. Ikke bare får de høye resultater, viser hun, men de er også de flinkeste til å hjelpe dem som gjør det svakest på skolen. Selv om UDIRS kartleggingsprøver på 1-4 trinn ikke brukes til nasjonal sammenligning, er de oppbygget på ganske lik måte som dem på de nasjonale prøvene, og Elin ser poenget med at å bruke dem som øving på de nasjonale, som kan sammenlignes. På hennes skole utgjør kartleggingen en stor del av undervisningsarbeidet, og kartleggingsverket MULTI brukes ukentlig i matematikkundervisningen. Elin mener at dette viser resultater og hun er *"jo veldig begeistret for dette her"* (I5:Elin).

5.2.4 Oppsummering

Oppsummert kan vi se at lærerne i stor grad er kritiske til sentraliseringen av skolen som kartleggingen kan føre med seg. De fleste av lærerne ønsker ikke å sammenligne på tvers av klasser, og mange er også skeptiske "teaching for the test", at undervisningen baseres i for stor grad på det som kommer på kartleggingsprøvene. I noen tilfeller kan man likevel føle tvunget til å gjøre det. Teaching for the test kan bli en uønsket måte staten styrer undervisningen på. Sammenligningsgrunnlaget møtes med både skepsis og positivitet, noen ser på det som en motivasjon, mens andre ikke ser poenget siden klassenes forutsetninger er ulike. At kartleggingene først og fremst er for å *hjelpe* elevene later til å være konsensus hos alle lærerne. Kartleggingen kan også være en måte å minke lærerens handlingsrom. Dette kan være på godt, som Elin mener: Hvilken lærer en får er ikke lenger like viktig, da kartleggingen kontrollerer at barn lærer det samme på omtrentlig samme tid, og elevenes nivå blir sjekket på en måte som gjør at man kan ha kontroll på at klassen følger det nivået som forventes. Det kan også være negative aspekter knyttet til dette, som Daniel mener: Han har

ikke mulighet til å gjennomføre den type undervisning som han selv mener er best, han gjennomfører kartleggingen som et oppdrag han er pålagt, og kan gjøre lite for å unngå dette.

UDIRs kartleggingsprøver er ikke alltid spesielt viktige for lærerne. Valgene lærerne tar er ikke spesielt knyttet til denne kartleggingsprøven. Derfor er det grunn til å anta at bekymringslevelen ikke nødvendigvis knyttes kun til 20%-grensen. De andre kartleggingsprøvene følger likevel ofte lignende logikk som UDIRs prøver. Verdiene er altså likevel blitt inkorporerte og legitimert også i skoleledelser og kommunestyrever. Denne arbeidsmetoden og de idealene som knyttes til denne oppfattes som riktige. Dette gjør også at de konkrete detaljene rundt kartleggingsarbeidet er avhengig av både hvilken kommune en jobber i og hvilke idealer skoleledelsen har.

Daniel gir et interessant perspektiv: på tross av hans kritiske tankegang rundt kartleggingsprøvene, er han ikke i stand til å gå utenfor systemet helt. Daniel føler seg tvunget til å følge systemet, og hans skepsis har lite praktisk innflytelse på de negative sidene han ser at kartleggingen kan ha for barna. Kanskje til og med tvert i mot, intervjuet kan vise til at det at han tar avstand fra kartleggingsprøvene gjør at han føler seg enda mer tvunget av reglene. Christine, som er mer positiv til kartleggingen føler seg ikke like tvunget av den, og anser det ikke som et stort problem om hun ikke får lære barna alt som de må. Daniel føler sterkere på denne tvangen, og ser på det som et problem med alle temaene de må gjennom. Dette viser at lærerne er nødt til å finne måter å *manøvrere* sin situasjon på. Hvordan læreren velger å manøvrere rundt kartleggingsprøvene kan også være med å styre hvordan normalitet etableres i klasserommet. Bli "teaching for the test"-tendensene store, blir også den normaliteten som defineres i kartleggingsprøvene viktigere. Dette er fordi målene som blir ansett av kartleggingsprøvene blir hovedfokus i undervisningen. Teaching for the test-undervisning kan forstås som en måte undervisningen kan standardiseres på, og om lærerne føler seg tvunget til å følge dem i undervisningen, viser dette også til at lærerens autonomi er minket.

Elins og Daniels poenger om kartleggingsprøvens kvalitetssikrende oppgave viser også til en større grad av standardisering av lærerarbeidet. Som bakkebyråkrater har de da altså fått mindre makt til å utføre arbeidet etter eget skjønn. Standardiseringen skjer på flere nivå. Det finnes nasjonal standardisering, gjennom de offentlig gitte kartleggingsverktøyene. Det finnes også standardisering på kommunalt og skolemessig nivå, ut fra hvilke ekstra kartleggingsverktøy ulike steder velger å ta i bruk. På alle skolene bortsett fra Daniel sin bruker de en rekke kartleggingsverktøy utenfor de obligatoriske, hvorav noen er de samme og

noen er ulike. På bakgrunn av dette vil standardiseringen være varierende med skole og kommune, noe som også kan være med å forme hvordan læreren kan være med å bruke skjønn, og hvordan læreren kan manøvrere sin arbeidshverdag.

Daniels idealskole ville vært mer basert på lek, og ville kanskje ikke inneholdt noen form for kartlegging før mellom- eller ungdomsskoletrinnet. Denne skolen ville følgelig operert med andre former for normalitet og avvik. Han tror han ville vært i stand til å oppdage problemer og løse dem på en mer dynamisk måte, samtidig som han sikret at barna følte seg mer trygge og fornøyde på skolen³. I denne skolen ville accountability-mulighetene vært mye lavere, man ville ikke kunne ha samme oversikt over elevenes resultater.

5.3 "Svart på hvitt", papirer og objekter

"Svart på hvitt" var noe Christine sa hyppig i intervjuet. Dette var kanskje det viktigste med kartleggingsprøvene. Dette referer til hvordan kartleggingsprøvene gjør at tanker, bekymringer og magesfølelser blir erstattet med noe fysisk, altså kartleggingsprøvene. Denne tanken kan minne om hva Turmel skriver om at barn blir "synlige", og at det som før kun var utgangspunkt for diskusjon blir synlig. (Se kap 4.3 for diskusjon). Dette kapittelet vil dreie seg om hvordan disse kartleggingsprøvene brukes som objekter, og mer konkret: hva får disse objektene til å skje? Dette fenomenet er allerede blitt diskutert angående tidlig innsats og måter å hjelpe barn. I dette kapittelet vil jeg heller fokusere på to andre ting kartleggingsprøvene, som objekter, brukes til. Dette er å bekrefte mistanker, og å kommunisere med foreldre og eksperthjelp.

5.3.1 Bekrefte mistanker

En tanke som gikk igjen ofte hos lærerne var at prøvene ikke nødvendigvis er så viktige for å oppdage dem som slet mest. Kun én av informantene kunne fortelle at det faktisk hadde skjedd at han oppdaget noen som slet som har ikke visste om fra før. Oppgavens tenkte funksjon om å *oppdage* problemer tidlig virket ikke som om den var spesielt fremtredende hos lærerne. Det som derimot prøvene kan bidra med er å gi en bekreftelse på det læreren allerede vet. Daniel tenker at prøvene kan brukes til å teste ut mistanker han har gjort seg: "*Kartleggingsprøvene kan jo vel være, noe å bruke for å sjekke om det stemmer at hun faktisk henger etter.*" (I4:Daniel), Christine og Frida anser også kartleggingsprøvene som en bekreftelse på det de allerede vet: "*(...)jeg var jo egentlig ikke i tvil om hva resultatene ville bli, men det er jo greit å få det bekreftet det og*" (I3:Christine), "*Og det bekrefter igjen det*

³ Skolen Daniel beskriver har elementer fra den type skolepolitikk som var vanlig under det Petter Aasen kaller det samfunnskritiske kunnskapsregimet. (se kapittel om norsk skolehistorie)

som jeg har observert med andre" (I6:Frida). Christine svarer følgende på spørsmål om hvilken rolle kartleggingsprøven spiller om man allerede vet hva resultatet vil bli: "Da blir det svart på hvitt på en måte, du har noe å vise til." (I3:Christine). Anne svarer noe lignende på det samme spørsmålet: "Så jeg vet [på forhånd hvordan det vil gå], men da er det dokumentert og det ligger i systemet. Vi skriver jo alt ned." (I1:Anne). På denne måten får lærerne bekreftelse på tankene de har gjort seg, og med kartleggingsprøvene som bakgrunn kan de nå med større selvsikkerhet gjøre endringer i disse barnas skolehverdag. Man må ikke lenger bare forsvare valgene basert på egne oppfattelser, men man kan også peke til de mer nøytrale kartleggingsprøvene. Christine forteller at hun har hørt om andre lærere som bruker kartleggingsprøven som en katalysator for å sette inn innsats "[De] brukt den prøven som en «se her nå må vi begynne å ta tak», så det er jo sånn sett et godt virkemiddel da." (I3:Christine)

Selv om lærerne ofte påstår at de oftest vet på forhånd at noen av barna sliter, kan fortsatt kartleggingsprøvene være med på å konkretisere enda tydeligere hva eksakt det er barna sliter med. Elin forteller at kartleggingsprøvene hjelper å gjøre elevens problemer mer systematiske: *"Om jeg ikke hatt verktøyet? Jeg tror nok jeg hadde hatt en viss peiling, men her blir det mer systematisk hva de sliter med."* (I5:Elin). Hun fortalte og viste hvordan kartleggingsverktøyet multi fungerte på en datamaskin. Elevenes resultater ble fargekodet ut fra hvor mange poeng de hadde fått på prøven:

Det er rødt, gult, lysegrønt og mørkegrønne. Mørkegrønn er øverste nivå. Uansett hvilke elever så ser vi jo her at det er områder som de må jobbe på, ikke sant. Her det én, ikke sant, som har tre rød og så har han gult i noen... Det er jo positivt da, man ser at faktisk ja, det er noen emner du behersker bedre. (I5:Elin).

Det Elin får frem med dette er at selv om hun kanskje hadde visst hvilke elever som slet uten kartleggingen, gjør prøven det tydelig akkurat hvilke enkeltmomenter med pensumet eleven sliter med, og ikke minst hva eleven ikke sliter med. På denne måten kan eleven få hjelp på konkret det han eller hun sliter med. Dette kan ha påvirkning på hvilke kategorier som skapes; eleven kan forstås som en "elev som sliter med tallrekken" istedenfor "elev som sliter med tall". Anne ser også funksjonen til prøvene som noe som kan gi enda mer systematiske resultater. Anne har jobbet som lærer siden før kartlegging var en stor del av skolehverdagen, og hun påpeker at kartleggingen ikke har ført til noen særlig stor endring i hvordan hun jobber med elevene.

Det kan være et godt redskap når vi har lesetester for å se hvilket nivå de ligger på, hvor langt har de kompt, ordforståelser, hastighet, (...). Kartlegging er et godt redskap for å se hvor langt noen har kompt, men om meningen er at de skal bli bedre, (...), så er det hva gjør vi etterpå. Når vi finner ut at «oi, her var det veldig dårlig fra denne eleven» og det er ikke så annerledes fra sånn det var før. Det som har blitt annerledes er at vi kartlegger det. (I1:Anne).

5.3.2 Kommunikasjon

Lærerne ser ikke bare på prøvene som et verktøy for deres egen del, det spiller også en vesentlig rolle for læreren når han eller hun skal kommunisere noe om eleven til noen som står utenfor skolen. Et typisk eksempel på dette er foreldre. Samtlige informanter kan fortelle at de bruker kartleggingsmateriell når de har utviklingssamtaler⁴ med foreldre. I disse samtalene kan kartleggingsprøvene utgjøre ulike funksjoner. Ganske enkelt gjør den det mulig å holde foreldrene oppdatert på hvordan barnas faglige utvikling har vært, "*foreldrene får litt sånn på papir, (...), hvis det for eksempel har vært en stagnasjon, eller at det er et eller annet.*" (I6:Frida). Kartleggingsprøvene forenkler kommunikasjonen når den en prater med ikke er like kjent med læreplaner og skolens forventninger

Vi som jobber på skolen er inne i mål og forventninger og sånn, men de hjemme er kanskje ikke. Så kjent med det naturligvis. Det å vise til resultater det er, ja, kanskje lettere. For de og er jo veldig opptatte av om eleven klarer seg på skolen eller ikke, både faglig og sosialt. Da kan det være greit å ha prøver, eller, kartlegging. For å vise til. (I3:Christine)

Når læreren møter foreldre som gjerne vil hjelpe, men som ikke helt vet hvilke forventninger som finnes, kan altså kartleggingsprøvene være et godt verktøy for å vise frem akkurat hvordan det går og hva som bør gjøres. De kan også brukes som en pekepinn som foreldrene kan se på hjemme for å hjelpe barna sine " *Og det får foreldrene beskjed om også, faktisk, på samtalene. De får presentert resultatene for ungen sin og da sier vi litt om hvordan resultatet er og litt tips og ideer til hva de skal øve på.* " (I5:Elin). Man kan si at kartleggingsprøvene forenkler kommunikasjonen mellom lærer og forelder, da læreren kan ta utgangspunkt i

⁴ Utviklingssamtaler er samtaler hvor foreldrene kommer til skolen og prater om barnets faglige og sosiale utvikling på skolen

papirer med mål og tall som er lettere å kommunisere en mer abstraherte tanker og oppfattelser læreren har om barnet.

Kartleggingsprøvepapirene fungerer altså både som en bekreftelse og som et middel for å forenkle kommunikasjon. Det kan også fungere som begge deler samtidig. Christine nevner at "*som regel er jo [foreldrene] helt med på det du oppdager på skolen, men om de ikke er det så har du hvertfall noe å vise til.*" (I3:Christine). I en slik situasjon fungerer kartleggingsprøven både som en måte å kommunisere på, men altså også en måte å overbevise foreldrene på. Anne viser at kartleggingsprøven også kan brukes som en måte å vise til foreldre at barna har gjort fremskritt på skolen. Dette er spesielt viktig når det er et barn som tidligere har scoret dårlig, og som har fått spesialdesignet opplegg: "*Når de da ser på neste kartlegging så får de foreldre se, om de vil, resultatene. Så ser de «Jammen har ikke han svart noe dårligere enn gjennomsnittet,» så har han kommet opp på den trappa der vi vil ha dem.*" (I1:Anne). I dette tilfellet får kommunikasjonen noen egenskaper som minner om fremskrittaspektet ved motivasjonsdelen i kapittel 1.

Dette gjelder ikke bare i prat med foreldre. Spesielt i diskusjon med PTT⁵, for de elevene som det er aktuelt for, spiller kartleggingsprøvene en viktig rolle. Informantene forteller at PPT har forventninger om kartleggingsmaterieell når de får inn bekymringsmeldinger om elever: "*Vi har ganske tett samarbeid med PPT, (...) da vil jo sikkert resultatet fra kartleggingen være en del av det helhetlige bildet.*" (I2:Berit), "*for å få kontakt med PPT må vi skrive inn en jækla stor rapport (ler) og da er det jo forventet at det skal foreligge en del sånn kartleggingsmaterieell, sant?*" (I6:Frida). I dette tilfellet fungerer kartleggingsprøvene både som en måte å kommunisere noe om eleven, men også som en måte å bekrefte at denne eleven trenger hjelp fra PPT. PPT gjør ikke sine beslutninger om diagnostisering og spesialtiltak kun basert på disse kartleggingspapirene, men det er en del av førsteinntrykket de får om hvem eleven er. PPT forventer kartlegging, og på denne måten er kartleggingen med på å få noe til å skje. Det bør likevel nevnes at ikke alle som kommer under bekymringsgrensen på kartleggingsprøvene videresendes til PPT. "*Vi har jo dem som blir meldt opp til PPT og får individuelle læringsplaner. De er ikke de 20%, de er enda svakere igjen.*" (I1 Anne).

⁵ Pedagogisk-psykologisk tjeneste

5.3.3 Oppsummering

Sett helhetlig kan vi se en handlingskjede som fungerer som dette:

1. Læreren forstår at et barn sliter på skolen
2. Kartleggingsprøver bekrefter denne bekymringen
3. En bekymringsmelding som inneholder resultater fra kartleggingen sendes inn til PPT
4. PPT gjør et valg basert på dette, samt videre observasjon av barnet, om hvilken spesialundervisning som kan være riktig for dette barnet

I denne kjeden spiller kartleggingsprøven en viktig rolle som noe som *får noe til å skje*. Et viktig poeng her er at lærerne i stor grad påstår at de kan forutse kartleggingsresultatene før de kommer inn. Vi finner altså samsvar mellom hva kartleggingsprøvene definerer som forventelig og ønskelig for et barn og hva lærerne selv tenker, også før kartleggingsresultatene ligger på bordet.

Tilfellene diskutert over har alle det til felles at de omhandler lærernes bruk av kartleggingen som et objekt som eksisterer uavhengig av eleven. Det er et multifunksjonelt objekt som kan brukes til både å bekrefte mistanker, å forenkle kommunikasjon og til å sette i gang prosesser. Lærerne er ikke utelukkende positive til hvordan kartleggingsprøvene brukes. Spesielt informant 4, Daniel, er kritisk til en del av kartleggingsprøvenes rolle i skolen. Daniel er den ene læreren som faktisk innrømmer å ha blitt overasket av resultatene på en kartleggingsprøve:

Man skal rette de og gå gjennom og de og skal vi analysere de og så skal vi liksom basere oss på de når vi snakker med foreldrene. Ellers ville vi kanskje heller blitt tvunget til å analysere hver enkelt elev for seg og kan godt være at jeg ville oppdaget disse to elevene om jeg bare hadde hatt tiden til andre ting enn å tenke på hvordan jeg skal legge opp til at elevene skal... Kopiere noen greier, oppgaver som ligner på de fra prøven igjen og igjen til det kjedsommelige for å være sikker på at alle har forstått selve oppgaveformen. (I4:Daniel)

Daniel sier at man på grunn av kartleggingsprøver ikke er tvunget til å analysere hver enkelt elev for seg selv. Det han er tvunget til er å analysere kartleggingsprøveresultatene, det vil si tekster og ikke menneskene bak tekstene. Han er også opptatt av kartleggingsprøvene som en tidstyv, som tar mye tid av undervisningen. Han tror det å analysere menneskene bak testene kanskje ville gjort det mulig for ham å oppdage og løse problemer tidligere. I dette tilfellet har

også kartleggingsprøvene vært med på å få noe til å skje. Handlingsskjeden i dette tilfellet har vært følgende:

1. Læreren tror at barnet gjør det bra på skolen og har ikke tid til å finne ut at det sliter
2. Kartleggingsprøven viser at to jenter i klassen sliter med minus
3. Læreren setter i gang tiltak for å hjelpe jentene å lære minus.

Daniel ønsker seg en mer dynamisk prosess hvor han kan oppdage problemer og hjelpe barna med å løse dem uten å være avhengig av kartleggingsprøven til det. I stedet føler han seg avhengig av å forholde seg mer til kartleggingspapirene enn til barna. Både til å lage undervisningsopplegg og til å finne ut hvordan barna ligger an.

5.4 Kartleggingsprøven og "making up people"

Kartleggingsprøvens kanskje viktigste oppgave, ut fra lærernes beskrivelser, svarer sammen med Turmels påstand om at *"The crucial point in the inscription device is that children are rendered visible: they can now be seen, whereas before they were a matter of discussion"* (Turmel, 2008:120). Dette kommer tydelig frem i diskusjonen rundt hvordan kartleggingen bekrefter lærernes mistanker. Når barnet er blitt "synlig", er det kartleggingsresultatene en sitter igjen med. Dette er et objekt, som etter kartleggingsprøven eksisterer separat fra barnet. Dette brukes hovedsakelig til fokusering av undervisning og til kommunikasjon. Kommunikasjonsaspektet henvender seg både til personer utenfor skolen, som PPT og foreldre, men også til barna selv. Lærerne ønsker å få barna motiverte med hjelp av kartleggingsprøver, gjennom å vise fremgang og å få dem til å "forstå alvoret". Prøvene har også mulighet for å la barna se at de gjør fremskritt. På denne måten vil barnet, selv om det er svakere enn de andre, se at det også gjør en utvikling. Dette kan være med å gjøre *bekymringslev*-kategorien mer flytende. Målet er å skape et indre ønske hos barna om å gjøre det bedre på kartleggingsprøvene. På denne måten internaliserer barna verdier fra kartleggingsprøvene. Ut fra det teoretiske rammeverket kan man se likheter mellom testenes konsekvenser og det Foucaults panoptikonteori. Barna blir til en hver tid overvåket, med mål om at de skal endre sin oppførsel på en måte som gjør at de passer inn i den ønskelige normaliteten. Det kan også virke som at hvordan dette påvirker barna varierer med kjønn. Lærerne opplever gutter som mer påvirket av konkurransepreget med kartleggingsprøvene, og er mer opptatt av resultatene enn jentene. Om dette er fordi internaliseringen av verdiene er sterkere for guttene, eller at de bare kommer til uttrykk på andre måter finnes det her ikke

datamateriale til å si noe om. Uavhengig av det, kan det virke som det finnes ulike måter for elevene å tenke over kartlegging, som varierer med kjønn.

Denne normaliteten bygger altså på kartleggingsresultater, og med unntak av Daniel gjør lærerne lite for å stille kritiske spørsmål ved den. Det er tydelig at lærerne finner denne tenkemåten som legitim, og at målene som settes gjennom kartleggingsprøvene er riktige. Denne tenkemåten har blitt en del av hva Harold Garfinkel ville omtalt som *common sense*. Common sense refererer til tatt for gitt kunnskap og normer, som former hvordan man ser på verden og som er med på å forme den sosiale strukturen (Garfinkel, 1987:11-12). Når Daniel utfordrer kartleggingsprøvene og den moderne skolen, utfordrer han også den common sense av hva som er riktig å fokusere på skolen. Han ønsker mer fokus på lek og trivsel, istedenfor hva han opplever som et overdrevent fokus på faglig nivå og på å "kopiere noen ting". De andre lærerne derimot, prater om kartleggingsprøvene med en større selvfølgelighet..

At Daniel likevel føler seg tvunget til å følge kartleggingsopplegget, mens de andre ikke er kritiske skaper to ulike diskurser å forstå kartleggingsprøvene i. Det ene er å anse det som et *verktøy*. Det er dette de fleste lærerne gjør, de anser det som et verktøy for å oppnå de målene de har for skolehverdagen. Den andre er å anse det som et *oppdrag*. Med denne tankemåten oppleves kartleggingen som noe man gjør fordi det er ens arbeidsoppgave. Det kan virke som at disse tankemåtene påvirker hvordan lærerne prater om og arbeider med kartleggingsprøven. De lærerne som anser kartleggingsprøven først og fremst som et verktøy, føler seg også friere til å ikke bry seg så mye om alle delene av kartleggingsprøven. Christine, for eksempel, velger å ikke bry seg så mye om de ikke har gått gjennom alle punkter før prøven kommer. Når testen ansees som et oppdrag, føles også presset på å gjennomføre den sterkere. Dette kan føre til at lærerne knytter undervisningen enda tettere opp mot prøven, på tross av et i utgangspunkt kritisk syn på prøvene.

Bekymrings eleven er en elev som skaper grunn til bekymring på bakgrunn av kartleggingsmaterialet. Når Anne fortalte om forskjellene mellom skolen før og etter kartleggingsprøvene sier hun "*Når vi finner ut at 'oi, her var det veldig dårlig fra denne eleven' og det er ikke så annerledes fra sånn det var før. Det som har blitt annerledes er at vi kartlegger det.*" (II:Anne). Basert på dette kan man stille spørsmål ved om prosessene som settes i gang, og kategoriseringsprosesser som er knyttet til disse, på grunn av kartleggingsprøver egentlig er så annerledes fra dem som fantes fra før. Kartleggingsprøvene

forventer dog ikke bare, for eksempel, matematiske kunnskaper på et visst nivå, men også evne til å løse dem på spesifikke måter. For å illustrere med ordene til en av lærerne:

Tallinjen, for eksempel. Det er veldig mange som har lært seg matte uten å måtte forholde seg så veldig mye til tallinjen, sånn som den står. Men da å plassere på tallinjen, er man god i matte er det kanskje naturlig, det kan godt være at en kan en god del matte uten å plassere akkurat sånn på en tannlinje, for man får gjerne null til ti, og så skal man plassere seks, sant? Det kan jo være en utfordring om en ikke har gjort det før, men det betyr ikke nødvendigvis at man ikke har den forståelsen. (I4:Daniel)

Med dette i bakhodet kan man se at for å bli definert som normal er det ikke nok med forståelse, men man må også kunne gjennomføre oppgaver på visse måter. Daniel beskriver oppgavene som mer teoretiske enn praktiske. Konsekvensen kan være at et normalt barn forventes å kunne gjennomføre teoretiske oppgaver, mens praktiske egenskaper ikke er relevant for om et barn ansees som normalt eller avvikende.

Man er altså på utkikk etter et *motivert, teoretisk anlagt* barn, som gjør stadige fremskritt. Dette idealet er formet av 20%-grensen fra UDIRs tester, men også andre prøver som multi, hvor resultatene fargekodes. Helt konkret hvordan barnet konstrueres varierer fra skole til skole, ut fra hvilke kartleggingsverktøy de har tilgjengelig. Rose skriver at det er ekspertene som bestemmer hva som er et "normalt" barn, og som en forlengelse, hva som er et "avvikende" barn. Forståelsen av det avvikende barnet er et barn som ikke har de egenskapene som er ønskelig for staten. I dette tilfellet et barn som ikke er motivert for lesing eller ikke klarer å mestre de arbeidsmetodene kartleggingsprøvene krever.

I den grad kartleggingsprøvene skaper en form for normalitet gjør den ikke det alene. Som Hacking skriver oppstår kategorier av mennesker i en matrise av ulike institusjoner, lovverk og så videre. Normalitetsparadigmet som skaper kategorien bekymringslev kan derfor ikke kun forklares av kartleggingsprøven. Læreplaner er et eksempel på andre ting som inngår i matrisen. Kartleggingsprøven er likevel en essensiell del av det som får ting til å skje, Elin forteller:

Altså UDIR, der i norsken så er de jo basert på kompetansemål, og de er veldig tydelige. Og de må jo bare ta sånn generelt hva en skal ha. Så må en trekke oss mot det, hva slags læremateriell har vi, jo vi har en lesebok og en språkbok med to bøker.

Kompetansemålet må vi alltid i bakhånd. Og så må vi finne ut av hva slags type læremateriell vi kan bruke, men jeg ser det at leseboka styrer det litte granne (I5:Elin).

Kartleggingsprøvene er sterkt knyttet til pensum fra læreplaner, og de målene som settes i læreplanenes generelle del, altså det som gjelder tidlig innsats og kvalitetssikring osv. Likevel er kartleggingsprøvene viktige også i seg selv. I mange tilfeller brukes de som objekter som får ting til å skje (se forrige avsnitt). I den grad "bekymringsselev" som kategori oppstår, er kartleggingsprøvene en viktig del i matrisen som styrer *hvordan* denne kategorien oppstår.

Som Hacking beskriver er det nødvendig å ikke bare se diskursene når en forklarer hvordan kategorier oppstår, men også fokusere på ansikt-til-ansikt-relasjonene som foregår. Jeg har allerede vist noe til dette, gjennom å vise til hvordan lærerne bruker kartlegging til å motivere å fokusere undervisning. Jeg vil gå mer inn i dybden på dette i det neste kapitlet, som dreier seg om kartleggingsprøvenes praksis.

6. Kartleggingsprosessen

Hvordan selve arbeidsprosessen foregår når lærerne arbeider med en kartleggingsprøve er også klart viktig for hvordan kategorier av elever kan oppstå. Det er i disse prosessene at elevenes handlingsrom og mulighet for å forstå seg selv oppstår. Dette kapittelet deles først og fremst i to. Hvordan lærerne arbeider med kartleggingsprøvene *før (og under)* kartleggingen, og hvordan lærerne *bruker* kartleggingsprøvene etter de har fått resultatene tilbake. Lærerne var også alle opptatte av at kartlegging og undervisningstilpasning kunne føre til stigmatisering av de elevene som gjorde det dårligst. De har ulike måter å manøvrere dette problemet med, som jeg har tolket som *åpenhet* og/eller *skånsomhet*. Av den grunn er også *stigmatisering* med som en egen del av dette kapitlet.

6.1 Før kartleggingen

Arbeidet med kartleggingen starter for mange lærere lenge før dagen når kartleggingsprøven finner sted. Det er viktig for lærerne å forberede barna til prøvesituasjonen. Dette er det flere grunner til, forberedelse kan være viktig både i henhold til at barna skal føle seg trygge i prøvesituasjonen, men også til at barna skal kunne få mulighet til vise alt de kan. Lærerne er for det meste enige om at barna må være trygge og sikre i selve prøvesituasjonen, men er mer uenige når det gjelder praktisk forberedelse.

6.1.1 Trygghet

Berit er lærer i første klasse, og er ikke så veldig opptatt av å forberede barna til prøven, men heller i prøvesituasjonen:

(...)De er jo nye, og nye til prøvesituasjonen. Så da handler det veldig mye om, du trenger ikke forberede dem veldig masse, sånn flere dager i forveien, du sier gjerne i fra den dagen. (...)så det er hele tiden å trygge dem. Så jeg ser jo at det er jo noen som blir veldig stresset i en prøvesituasjon, i form av at om de ikke får det til så låser det seg for dem. Så vi vil hele tiden prøve å gi dem støtte, i form av å si at om de gjør det beste de kan så er det bra nok. (I2:Berit).

Også Frida og Anne never at å hjelpe barna til å føle seg trygge i prøvesituasjonen er viktig. Frida og Anne prøver å ufarliggjøre prøvene før barna har dem, og å gjøre det til noe positivt for barna. "*når de er ganske små så forteller jeg gjerne det at det er noe som rektor vil at vi skal gjøre for å vise hvor flinke vi har blitt. Prøver å legge det frem veldig positivt at de skal gjøre så godt som de kan.*" (I1:Anne), "*Jeg bruker ikke ord som test eller prøve eller jeg bruker heller ord som oppgave og sier noe om nå skal vi ha en oppgave der vi ikke skal*

samarbeide der jeg ikke skal hjelpe dere. Og så legger vi også vekt på at de skal vise meg hva de kan." (I6:Frida). Med å legge frem prøvene på denne måten prøver Anne å gjøre det til noe positivt, gjennom å legge vekt på at de skal vise rektor hvor flinke de er. Frida prøver å ufarliggjøre prøven, med å unngå ord som test og prøve, men heller ord som oppgave som nok er mer naturlig og vanlig for barna å høre. De prøver likevel å presse barna til å gjøre en god innsats, gjennom å si ifra om at de bør gjøre det beste de kan. Frida og Berit forteller at de videre prøver å berolige barna med å fortelle dem at det er greit at de ikke får til alt på prøven. *"Om det er oppgave du ikke får til, som du synes er vanskelig, så har du lov å gå videre til en oppgave som du får til."* (I6:Frida), *"Jeg pleier gjerne å si at denne er det er ikke meningen at du skal få til alt eller et eller annet sånn. Beroliger de litt da."* (I2:Berit).

Berit forteller også at hun ved en anledning i forkant av prøven valgte å la en av elevene få slippe å delta på kartleggingen

Da ble det avgjort at vet du hva, det blir et alt for stort nederlag for han å måtte delta på den prøven, og, samme begrunnelsen var vel på en eller annen elev jeg hadde tidligere som hadde veldig dårlig språk. Veldig dårlig begrepsapparat og sånt. Skulle få slippe å måtte gjennomføre den, ja. Så det ikke ble en vond opplevelse. (I2:Berit)

På bakgrunn av at eleven *"ikke har sjans i havet"*, synes Berit at det ikke er noe poeng i å la han gjennomføre prøven, da det bare vil være *"ubehagelig og dumt"* (ibid). Her har den oversikten Berit har over klassen gjort utslag på hvordan eleven behandles allerede før kartleggingen er gjennomført. Hun føler seg så trygg på hvilke resultater eleven ville fått, at hun prioriterer elevens selvfølelse over papirer.

Det er altså viktig for lærerne at barna ikke har en negativ opplevelse med kartleggingsprøvene. Dette gjelder også, som jeg vil vise senere, med arbeidet etter prøvene. Å få barna til å føle at situasjonen er ufarlig er viktig, samtidig som man skal presse dem litt til å gjøre en god innsats. Dette argumentet brukes både i den forstand at barna ikke skal ha en negativ opplevelse i seg selv er et mål, men også for å gjøre resultatene mer treffsikre⁶. I noen tilfeller kan målet om å ikke gjøre det til en positiv opplevelse virke uoppnåelig, i den situasjonen kan det virke best at barnet ikke får delta på en kartleggingsprøve. Å fokusere på trygghet dreier seg om barnas følelser, emosjonell forberedelse er ikke det eneste lærerne må fokusere på, de bør også forberede seg på det praktiske med kartleggingen.

⁶ Se kapittel 6.2.2

6.1.2 Forberedelse

Det er også, i følge flere av lærerne, viktig å gjøre barna forberedt på det rent praktiske med prøven. Anne forteller for eksempel følgende:

Vet du hva vi trenger hjelp til forresten? Det er en del av disse testene her er digitale. Og, så tror vi at ungene i dag kan alt digitalt, men så er det ikke så lett for alle unger. For eksempel de skal lese en tekst, på skjermen, og så når de er ferdige med teksten så kommer det spørsmål, og så husker de kanskje ikke alt de har lest. Og da skal de gå tilbake å lete? Hvordan gjør de det på en skjerm? Det er ting som vi ikke kommer på at de ikke kan. Det er, heller sånne ting, det er det jeg vil frem til, det er heller sånne ting vi må trene på forhånd. (I1:Anne).

Berit forteller at hun har elever som ikke er "*vant med vanlige datamaskiner*", "*De sitter jo og trykker på skjermen*" (I2:Berit). De opplever begge at datateknologien ikke bare er et virkemiddel for å gjennomføre prøven, men det kan også være et hinder som gjør gjennomføringen vanskeligere. Det blir enda en ting som barna skal læres opp til. Berit nevner også at hun før prøver på ark lager lysark slik at hun kan hjelpe barna under prøven med det rent praktiske når det gjelder gjennomføringen: "*De er gjerne avhengige av visuell støtte, da har vi gjerne scannet opp prøvemarket og tar det opp på tavla og viser og forklarer*" (I2:Berit).

Frida og Christine nevner mer praktiske måter å gjøre barna klar til prøvesituasjonen på, hvor de begge definitivt har prøvesituasjonen i fokus, og ikke oppgavene som skal gjennomføres:

For det er egentlig, det handler mer om å trene seg til måten å gjøre oppgaven på, sant? Det er sånt som vi voksne må gjøre, forberede seg til en eksamen eller en akademisk oppgave, vi må jo vite hvordan man skal bruke det, sant? Ellers så gjør vi ikke noe mer, annet enn at de skal sette seg å øve på å jobbe og å skrive og. Og det som er på papir, sånn som vi av og til gjør, vi har ukens ord og vi har diktater, sånn de får øve seg på å sitte noen minutter sånn helt stille rolig og ikke får snakke, selv om det ikke er så alvorlig og det ikke er en kartleggingsprøve, men å innimellom ha litt sånne typer oppgaver. Sånn at den dagen når de sitter der med dette heftet fra UDIR, så klarer de både i forhold til tid og dette her med å ta imot informasjon, dette her med å ta imot instruksjoner. Så det vi øver på, det er jo egentlig mer hvordan systemet er og hvordan vi skal klare å komme seg igjennom det. Så prøver vi å unngå å øve på oppgaver. (I6:Frida)

Christine sier seg enig: "(...) *da blir de jo forberedt litt på situasjonen. Ikke nødvendigvis innholdet, men prøvesituasjonen. For de får jo ikke hjelp på prøven, sitte alene kan være ganske skummelt for mange.* " (I3:Christine). Begge to presiserer at det ikke er oppgavene som skal øves på, men måten en jobber på når en jobber med en prøve.

Likevel, som nevnt under kapittelet om statlig styring og kvalitetssikring, føler noen av lærerne på at det også er viktig å øve på de tingene de vet at kommer på kartleggingsprøven. Som Elin sier, barna må ikke bare være trygge på prøvesituasjonen, men også oppgavetyperne:

Altså, vi må forberede dem på... De må være kjent med de oppgavetyperne og måte de er formulert på, måten vi setter opp oppgavene og sånt noe, at det ikke er noe nytt når vi kommer til prøven. Så, det er rett og slett for at de skal bli tryggere. Og at de vet hva som forventes... Så jeg ser at det, jo mer vi får trent på den oppgaveformen, desto bedre. (I5:Elin)

Daniel har den samme opplevelsen av skolen

Det er mye snakk om den, men, i fjor, da var det ikke jeg som la opp løpet, men da var det hvert fall de siste månedene før prøvene, så fikk barna kun oppgaver som matchet de vi skulle ha. Så samme type oppgaver som de visste at gikk igjen og som de visste at mange hadde vanskeligheter med på kartleggingsprøvene. Det er en måte å stille spørsmål på, det er en måte å måle, de måler jo disse poengene. (I4:Daniel).

Daniel er, som nevnt tidligere, kritisk til noe av påvirkningen kartleggingsprøvene har i den moderne skolen. Han følger likevel undervisningen tett opp mot kartleggingsprøvene, for at barna skal kunne være i stand til å svare på de spørsmålene som prøven stiller. Kartleggingsprøvene har for han en tydelig rolle før selve kartleggingsprosessen faktisk starter, da den legger føringer for undervisningen. En konsekvens av dette kan være at undervisningen blir tilrettelagt med utgangspunkt i ting som de vet at mange sliter med *på kartleggingsprøvene*, og ikke først og fremst det barna sliter med generelt.

6.1.3 Oppsummering

Før kartleggingsprøven faktisk gjennomføres, kreves det altså en god del forberedelse. Læreren må sikre at barnet føler seg trygg i prøvesituasjonen. For å få til dette brukes flere teknikker, både å legge ting frem som positivt og ufarlig, eller å gi barnet erfaring med det å jobbe alene med prøver. I noen situasjoner vil læreren mene at det kanskje vil være best for barnet å ikke gjennomføre prøven. Noe uenighet oppstår rundt det å faktisk øve på

prøveinnholdet, for noen lærere virker det helt nødvendig, mens andre helst unngår det. Resultatet på kartleggingsprøvene vil avhenge av hvordan denne forberedelsen gjennomføres, en klasse som bruker mye tid på å øve på kartleggingsprøvene vil ha helt andre forutsetninger for å gjøre det bra på prøven enn klasser som ikke gjør dette. Muligheten for å få øve inn det tekniske med kartleggingen er også viktig. Hvilke teknikker lærerne bruker for å gjøre barna trygge i situasjonen kan også, som neste kapittel vil vise, også ha en påvirkning på hvilke resultater klassen får. I disse tilfellene er det påvirkningsfaktorer som ligger utenfor elevens faktiske nivå som kan være med å påvirke dens resultat. Dette vil også da kunne være med å forme om barnet defineres som et "normalt" barn eller ikke. Lærerne er også bevisste på disse påvirkningsfaktorene, og tenker over dem når de får resultatene fra kartleggingsprøven. Neste kapittel vil dreie seg om hva som skjer når læreren faktisk har fått disse resultatene.

6.2 Etter kartleggingen

Etter prøven er gjennomført vil læreren sitte igjen med resultater, og basert på disse skal læreren gjøre noen valg. Som gjort kjent i forrige kapittel brukes kartleggingen blant annet til å kommunisere med PPT og foreldre, men i dette kapittelet skal jeg fokusere mest på det som gjelder å sette i gang prosesser for elevene. Som nevnt i tidligere kapittel er en av funksjonene å hjelpe barna, altså å sette i gang den tidlige innsatsen, i dette kapittelet er skal jeg vise hvordan denne hjelpen faktisk gjøres.

6.2.1 Informere om resultater

Når kartleggingsprøven er gjennomført pleier Christine å ta en gjennomgang av prøven, enten individuelt eller med hele klassen: *"Ja, vi tar en oppsummering. Hvis ikke er det kanskje ikke vits (ler). (...) Da er det jo mange som har tenkt seg om og da får vi diskusjoner på oppgavene og forhåpentligvis lærer de masse."* (I3:Christine). Noen av de andre lærerne foretrekker kun å ta gjennomgangen med enkeltelever: *"Ja, så da forteller vi hver enkelt elev hvordan de ligger an"* (I5:Elin), *"Sånn som nå, at vi prater med hver enkelt elev i elevsamtale og utviklingssamtaler."* (I1:Anne). Mens andre av lærerne synes det er greit å gjøre det gruppevis, *"Så da tok vi for oss de som hadde scoret på laveste nivå, samlet de i en gruppe, laget et opplegg rundt de, fant frem oppgaver til svarene."* (I6:Frida), *" (...) med de to jentene var jeg veldig ærlig jeg sa "nå skal dere få være med, siden det var noen ting dere ikke kunne, skal dere få være med på mattegruppen sånn at vi kan snakke litt ekstra om akkurat dette."* (I4:Daniel). Hvordan det gjennomføres er altså noe forskjellig fra lærer til lærer, men det finnes en klar enighet blant lærerne om at barna skal informeres om hvilke resultater de har fått. Det er også noe uenighet om hvor nøyaktig den informasjonen skal være. Jeg vil komme

mer tilbake til dette i neste kapittel om stigmatisering. Hvilken informasjon barna får tilgang på vil åpenbart være med å styre hvilke muligheter de har til å forstå seg selv.

6.2.2 Undersøke resultater

Selv om resultatene er dårlige, er det ikke i alle tilfellene nødvendig å gjøre så mye videre, Daniel forteller at "*Det var ikke alle vi egentlig gjorde noe med, for det var mange vi trodde hadde litt uflaks som kan ha bommet på akkurat de ordene.*" (I4:Daniel). Frida mener det er viktig å "forske" litt på resultatene før en tar noen større beslutninger, spesielt om noen elever en ikke forventer får dårlige resultater: "*Da stopper vi opp og så forsker vi litt på det.*" (I6:Frida). Ting å sjekke ut kan for eksempel være " *gjerne dagsformen, den kan ha mye å si, men også gjerne prøveformen*" (ibid). Også Elin beskriver denne "forskningen": "*Som for eksempel i lesing ser jeg at det er enkelte som kanskje egentlig leser bra men som på den testen har gjort det dårlig. Da må jeg høre litt, hvordan var dagen. Av og til må jeg kanskje ta den på ny igjen.*" (I5:Elin). Frida sier at etter denne "forskningen" er gjennomført ligger ofte resultatene nærmere de som hun faktisk forventet selv. Daniel forteller også at prøveresultatene ikke alltid treffer riktig:

Da sitter jeg igjen med noen få, og da tenker jeg litt sånn ja, det kan egentlig stemme. Og det bekrefter igjen det som jeg har observert med andre. Så da er det kanskje en tre-fire navn som kanskje går igjen, som vi da vet at ja, det er helt naturlig at disse skal skåre lavt for de har utfordringer med læringen. (I6:Frida)

Det er vel et eksempel på at kartleggingsprøver ikke alltid treffer rett, eller fanger opp det som er realiteten, men det kan man jo bare vite som klasselærer. Og det kan sier jo også kartleggingsprøvenes veiledninger. At som kontaktlærer så vet du bedre, dette skal bare hjelpe deg sier de. (I4:Daniel)

Innvandrerbarn blir spesielt dratt opp som en kategori å ha øynene åpne for her, Anne og Daniel forteller følgende: "*Om det er en som er født i Norge som har rødt og mye feil vil det tolkes på en litt annen måte.*"(I1:Anne)

I norsken var det sånn at de hadde, noen som og scoret litt dårlig. De fleste av de hadde jo, var barn av innvandrerforeldre. De var egentlig ikke så dårlige i norsk, men litt feil som gjør at en får 0 poeng istedenfor 1 poeng selv om en omtrent har svaret. (I4:Daniel)

Det første en gjør etter prøven er ferdig er altså å stoppe og finne ut om barnet har hatt en bra dag, om de har misforstått noe eller om de kanskje ikke har klart å følge oppgaveformene. Oppgavene har heller ikke rom for noe annet enn det helt riktige svaret. Som med elevene som Daniel beskriver, er resultatet like feil om det er nesten helt riktig eller om det er helt feil. Dette er ting læreren må ha i bakhodet når de ser på resultatet av kartleggingsprøvene, men Daniel frykter at noen lærere heller følger denne bekymringsgrensen slavisk:

Som kontaktlærer så vet du bedre, dette skal bare hjelpe deg sier de. Selv om det er veldig mange som følger den slavisk tror jeg. "Oi, du var under da må vi gjøre noe" "Oi, du var kom rett over da trenger vi ikke gjøre noe", og det kan godt være en må gjøre noe selv om en klarer en kartleggingsprøve. Men det er ikke nødvendigvis alltid en trenger å sette inn spesielle tiltak om en ikke klarer det. (I4:Daniel)

Ingenting i intervjuene tyder på at noen av respondentene arbeider på denne måten, men det er likevel noe å være oppmerksom på. Følges bekymringsgrensen slavisk på den måten Daniel beskriver, uten å ta høyde for alle andre faktorer som kan være med å forklare får kartleggingsprøven en veldig stor makt innen definering av normalitet, som potensielt ikke er knyttet til elevenes faktiske kunnskapsnivå.

I noen situasjoner vil denne "forskningen" på resultatene ende med en bestemmelse om at noe må gjøres, for å sikre at barnet får den hjelpen de trenger.

6.2.3 Hva skal gjøres?

Når elevene så er informert om at de har hatt dårlige resultater på prøven, og det er klart at de trenger ekstra hjelp, kommer neste punkt på agendaen, nemlig å bruke disse resultatene. Berit sier *"Om du bare kartlegger for å kartlegge så er det jo ikke noe vits. Man må jo bruke det videre for å hjelpe barnet med det de trenger da."* (I2:Berit). Hvordan gjennomføres da denne hjelpen? Det finnes ulike løsninger på dette, som varierer ut fra både lærer og elev. Anne forteller: *"Så legger vi da en plan. Hva er det du synes er vanskelig med å lese? Er det det at det er for mye? Er det vanskelige ord? Så har jo jeg en viss anelse av hva det er, men jeg tar utgangspunkt i hvordan eleven opplever det selv."* (I1:Anne), Berit liker også tanken på å la barna være med på å bestemme, men grunngir det på en annen måte:

Da snakker jeg gjerne med dem og så kan de være med å bestemme i hvilken rekkefølge de skal... Hvilket tema de skal starte med da for eksempel. Så det er jo kjekt, for det er jo, de blir mer motiverte om de føler at de er med på å bestemme på et

vis. Noen ganger, det er ikke sikkert at de egentlig bestemmer så mye, men de har bare følelsen av det selv (I2:Berit).

I Daniels klasse avhenger det av eleven hvor delaktige barna får være når det gjelder å bestemme veien videre:

Det kunne jeg snakke med jentene om, og egentlig hele klassen hadde ofte samtaler om det, hvilke strategier vi skulle bruke. Litt gøy og hvordan vi kunne komme frem til ting på forskjellige måter. Det gjorde jeg jo ikke med de jeg forventet at skulle være svake. Over hodet. Jeg ga dem vel ikke en sjanse en gang til å tenke alternative strategier, (ler). Jeg fikk dem til å følge den veien jeg laget for dem. (I4:Daniel)

Han beskriver to jenter han ikke forventet at skulle gjøre det dårlig. Disse to jentene fikk være mer delaktig i å finne den beste veien videre, mens elever som han visste på forhånd ville gjøre det svakt ikke fikk denne muligheten. Under intervjuet kommer han frem til at han synes dette er en svakhet, og at han ønsker å gi de andre elevene samme mulighet til å være delaktig i å bestemme veien videre.

Christine er mer direkte med barna på hva som må være veien videre: "*Men vi har alltid en gjennomgang og at det, her må dere gjerne øve litt mer på dette. Det de slet med da, på prøven for eksempel, og så, er de jo med på det.*" (I3:Christine). Når oppleggene så settes i gang er det to standarder for hvordan oppleggene fungerer. Noen ganger kan de velge å bare minke mengden lekser som eleven får: "*Om det er den 20% så er det ofte det at det kan bare være for mye å bare ha like mye lekse som de andre*" (I1:Anne), "*(...)av og til må vi faktisk redusere mengden lekser*" (I5:Elin), "*det kan være reduksjon, sant, samme siden, samme teksten men at jeg da plukker ut [deler av siden]*" (I6:Frida). Mens andre ganger får barna andre arbeidsoppgaver enn de andre: "*Men ofte så får de noe helt annet istedenfor. Sant?*" (I6:Frida), I disse tilfellene må lærerne bestemme seg for om eleven skal tas med ut av klasserommet eller ikke. At elever tas med ut fra klasserommet er noe som skjer på alle de seks skolene i studien. For eksempel: "*Om jeg så det var noen som strevde veldig kunne jeg kanskje vurdert å tatt ut en gruppe over en litt lengre periode, eller få de tilpasset i klasserommet.*" (I2:Berit). Dette er også et poeng som lærerne problematiserer og knytter til stigmatisering, og som jeg vil komme tilbake til.

Kartleggingsprøvene brukes ikke bare i samhandling med barna, som nevnt før brukes de også til å kommunisere med PPT og foreldre. Spesielt å få foreldrene med på laget er viktig

når en setter i gang en spesialprosess for et barn, "(om å gi mindre lekser) *Om jeg gjør det alternativet så er det veldig ofte i samarbeid med foreldrene.*" (I1:Anne), "(Om å kontakte PPT) *Alt er med, i samarbeid med foreldre. Alltid. Vi gjør ingenting uten at foreldrene vet det.*" (ibid). De andre lærerne forteller lignende historier om hvordan foreldrene blir kontaktet i forkant av at et spesialopplegg, "*Lærerne plukket ut elever og så sendte jeg et skriv hjem til de foreldre, hvor de godkjente, eller de skrev under på at vi skulle gjøre det.*" (I2:Berit). De fleste foreldrene oppleves som ganske medgjørlige, men det er ofte lettere for barnas del om foreldrene er av den mer ressurssterke typen: "*Jeg ser at tett samarbeid med hjem er viktig. Også, av og til må en backe opp foreldrene, kanskje vel så mye som elevene. Hvis man har hatt et negativt forhold til faget, så preger, så smitter det kanskje over.*" (I5:Elin) "*Ressurssterke foreldre, er klart at de er flinkere, hvert fall det med å følge opp lekser og sånn ting*" (I1:Anne). Dette er en utfordring som er vanskelig å løse, man må ha foreldrene med på laget, men de er likevel utenfor lærerens kontroll. Anne forteller at holdningene her har endret seg i løpet av hennes tid som lærer "*Det er mer hva kan du gjøre for mitt barn? Før var det hva kan vi som foreldre gjøre for at min sønn skal bli flinkere. Nå er det hva kan du gjøre for at min sønn kan bli flinkere?'*" (I1:Anne)

Hva som skal gjøres avhenger altså av hvilke resultater barnet får, og i noen tilfeller hvilken respons barnet gir under samtale. Noen ganger er det nok å bare ha litt mindre lekse, andre ganger får de en annen lekse. I de mest ekstreme tilfellene kontaktes PPT. I alle tilfellene har kartleggingsprøvene vært med på å gjøre barnets skolehverdag annerledes, og de er kommet utenfor den "normale" gruppen. Spesielt når barnet får en endret skoleplan fra de andre barna stilles det spørsmål med konkret hvordan dette faktisk skal gjennomføres.

6.2.4 Hvordan skal det gjøres?

På dette punktet har altså læreren pratet med eleven om hvordan det har gått på prøven, har kommet frem til at det kreves ekstra tilrettelegging for barnet. Den neste viktige steget for læreren er å finne ut akkurat hvordan skolen kan tilrettelegges best for de forskjellige barna. Christine sier at det handler om ulike *elevtyper*, når hun blir spurt om hvordan elevene reagerer når de får beskjed om å jobbe mer med noe: "*For de sterke er det jo ikke noe problem, de synes jo det bare er knallkjekt. Og så er jo det andre elevtyper også, som tar tak i det og setter i gang, ikke gir opp og har en indre motivasjon.*" (I3:Christine). De sterke, i dette tilfellet, er de elevene som generelt får gode resultater på kartleggingsprøvene. Hun beskriver også en annen elevtype, nemlig en type elev som ikke gir opp på tross av dårlige resultater. Hun gir videre eksempel på to svake elever, men som likevel er av svært ulike elevtyper:

Christine: Jeg har, for eksempel to som, ja, de er, relativt svake elever. Men vidt forskjellige, det er sånn, den ene eleven vil svært gjerne, ønsker å gjøre det godt, og prøver så godt han kan. Mens den andre eleven er mer, gidder ikke, fordi det ikke er tegning for eksempel, har mer lyst til å klarte i trær og synes det er forferdelig å sitte å følge med og ja, så da blir jo. Innfallsvinkelen vidt forskjellig selv om på en måte det er samme utgangspunkt.

Intervjuer: Så hvordan er det da du gjør det med to sånne?

Christine: For den eleven som ønsker, så er det jo enklere kanskje. Får lettere eleven med, og i timer så er de gjerne aktive selv om kanskje, ja, det de kommer med er jo, så som så. Men de hele tiden får med seg diverse. Mens, de som da er umotiverte da må en jo starte med helt enkle oppgaver. Se om det er fordi oppgavene er blitt for vanskelig. Er det fordi det er vanskelig å følge med? Hvor ligger på en måte problemet hen? Og så, ofte sånn som her da, i dette tilfellet så er det jo, skulle helst sett at alt har tegning og ser kjekt ut, så da er det jo... Da må vi lage oppgavene kjekke da, for å prøve å motivere. For det... Er stort sett det det går i. (I3:Christine)

Nettopp å finne ut hvordan man best *motiverer* ulike elever er noe som går igjen når lærerne prater om hvordan de lager spesielle opplegg. For eksempel: "*Det handler om motivasjon. Da er man nødt å finne, hva kan vi klare for å få han til å lese litte granne.*" (I1:Anne), "*Det viktigste er å motivere de, faktisk er det det. Det nytter ikke det å bare sette de til oppgaver, og de prøver men de har ikke motivasjon.*" (I5:Elin) Men, dette er noe de ikke får vite fra kartleggingsprøven: "*Eh ja, det er jo mye som mangler. Det er jo bare en prøve, skulle jeg til å si. Svart på hvitt, og det er jo nettopp det med elevtyper da for eksempel da som ikke kommer frem.*" (I3:Christine). Hun trekker også frem dagsform og det sosiale som faktorer som kartleggingsprøven ikke får med seg.

Det kreves altså at man kjenner barna for å kunne lage disse oppleggene, å vite hva det er som kan motivere de spesifikke barna. I flere av de andre intervjuene kommer kjønnsforskjeller frem på banen. Ingen av lærerne hadde opplevd spesielt store kjønnsforskjeller på prøvene, men kjønn betyr likevel noe når en skal tilpasse undervisningen videre: "*Når vi kartlegger faget så er det ikke så stor forskjell annet enn at guttene er tregere.*" (I1:Anne), "*Intervjuer: Er det forskjell på resultater gutter og jenter får -Daniel: Nei, ikke som jeg lagt merke til*" (I4:Daniel). Anne oppsummerer den generelle konklusjonen som alle lærerne drar med dette sitatet:

Gutter har mer propell i rumpen, guttene er mer orienterte mot leking og være aktive og akkurat det å sitte å lage fine bokstaver. Det er gørr kjedelig, synes veldig mange gutter, mens veldig mange jenter synes det er fantastisk kjekt. Så det er et skoleproblem og ikke kjønnsproblem sånn sett. Det er jo ikke gutten sin feil, det er jo skolen sin feil. (I1:Anne).

Berit gir et eksempel på en typisk gutteoppgave:

Guttene er jo som regel litt mer urolige da. Og sånne type ting. Så om en lager et opplegg så prøver vi jo å lage noe som er litt varierende. Jeg hadde en oppgave, det var vel fire gutter på lesekurs som... De var litt sånn urolige da. Kjekke gutter men ikke helt ro i kroppen. Så jeg lagde små oppgaver der det var et spørsmål nederst i en trapp. Eller, flere ark nederst i trappen med spørsmål. De fikk et og et om gangen da. Og så satt jeg på toppen og la ut svar så da måtte de lese spørsmålet, huske det, springe opp trappa, finne rett alternativ og springe ned igjen til gruppa og si det. (I2:Berit)

Når lærerne diskuterer *hvorfor* noen elever gjør det dårligere knytter de det gjerne til barnas modenhet, for eksempel: "*Kanskje det er en utvikling i ungers modenhet og kunne klare å lære å lese, at de følges uansett hva slags kartlegging eller måter en har for å finne ut hvordan de er*" (I1:Anne). Daniel forteller også om elever som gjør fremskritt på skolen, men hvor han tror fremgangen er like mye knyttet til at barna blir mer modne, som den er knyttet til kartleggingen og hans egen innsats. Spesielt guttene oppfattes som mer umodne.

Som Rose skriver

A developmental norm was a standard based upon the average abilities or performances of children of a certain age on a particular task or a specified activity. It thus not only presented a picture of what was normal for children of such an age, but enabled the normality of any child to be assessed by comparison with this norm. (Rose, 1991:142)

På samme måte innebærer kartleggingsprøven strenge linjer for *når* det forventes at barnet skal lære noe. Å bli kategorisert som en bekymringselev vil altså derfor være avhengig av alder. Lærerne beskriver modenhet som en viktig grunn til at noen barn gjør det svakere på kartleggingsprøven. Med dette kan man se at det finnes en grense for hva som er akseptabel umodenhet. Så lenge resultatene på kartleggingsprøven kommer over 20%, er ikke modenheten så viktig, og barnet blir ikke kategorisert som bekymringselev.

6.2.5 Etterarbeid

Når oppleggene er gjennomført vil forhåpentligvis resultatene vise på neste kartleggingsprøve, denne kan brukes både til å motivere barna for å vise hvilken fremgang de har hatt, eller til å vise til foreldrene som bevis på at ekstraopplegget var verdt det. Men i hvilken grad føler lærerne at ekstraoppleggene faktisk fungerer? *"Noen ganger fungerer det kjempegodt, da føler en seg så flink, noen ganger merker en at det ikke blir så veldig mye bedring"* (I1:Anne), *"Når vi har mulighet til å ta ut i gruppen sånn, jeg synes det pleier å være veldig vellykket"* (I4:Daniel), *"Vi får jo aldri målt de igjen på samme måten, sant? Fordi prøven er liksom avsluttet og sånn men vår erfaring er vel det at når man, altså det en har fokus på, det gir stort sett resultater, sant?"* (I6:Frida). Lærernes erfaringer er ikke utelukkende positive, men de er generelt sett enige i det Frida kommer med i det siste sitatet. Når læreren får fokusert på et spesifikt punkt noen elever sliter med, pleier det å gi resultater.

Ideelt sett vil "bekymrings eleven" være en midlertidig kategori. Barnet kategoriseres som en bekymrings elev, dette fører til at tiltak settes inn og hjelper barnet. I noen tilfeller vil dette ikke skje, og barnet forblir innenfor bekymrings elevkategorien. Det er ofte i disse tilfellene, hvor det ikke er forbedring, at spesialpedagogiske team, eller PPT kommer inn på banen. PPT har egne kartlegginger og egne kategorier de kan bruke, som dysleksi og ADHD. Disse kategoriene vil være med å styre hvilke prosedyrer som gjøres med barnet og trolig også hvordan barnet vil se på seg selv. Det er uenighet blant lærerne om hvor raskt PPT, eventuelt skolens egne spesialpedagogiske team, skal kontaktes. Noen mener det er best å komme i kontakt med disse så raskt som mulig, mens andre lærere ønsker å vente litt å se om det skjer endringer. Anne mener dette kan ha med arbeidserfaring å gjøre:

(...) når jeg var nyutdannet. Fikk oftere panikk når jeg ikke så at den eleven hadde den utviklingen som jeg ønsket da, eller som jeg håpet på. At jeg fortere ville løpe til ekspertene. Mens nå som jeg er litt eldre i gamet, så ser jeg mer tiden an, for jeg tenker at det barnet trenger kanskje litt lenger tid, og så kommer det. (I1:Anne)

6.2.6 Oppsummering

En generell handlingsskjede for hva som skjer etter en kartleggingsprøve kan lages basert på dette.

1. Kartleggingsprøven gjennomføres
2. Læreren må bruke skjønn og "forske" i resultatene for å få en mer konkret oversikt over hvilke faktorer som har påvirket resultatene

3. Det kommer frem at noen elever sliter med visse punkter på læreplanen
4. Foreldre kontaktes før spesialopplegg settes inn.
5. Skal eleven få spesiallaget opplegg, eller bare mindre hjemmelekser? Skal PPT kontaktes?
6. Skal eleven få tilrettelagt undervisningen i klasserommet, eller få gruppe eller enkeltundervisning utenfor klasserommet?
7. Opplegget gjennomføres
8. Har man fått resultater? Barnet kartlegges på nytt.

Anne, som har vært lærer lenge, beskriver denne prosessen som "*ikke så annerledes fra sånn det var før. Det som har blitt annerledes er at vi kartlegger det. Men det vi gjør etterpå er det samme som vi har gjort før.*" (I1:Anne). Mens Elin sier at "*Hm, altså, om jeg ikke hatt verktøyet? Jeg tror nok jeg hadde hatt en viss peiling, men her blir det mer systematisk hva de sliter med.*" (I5:Elin). Anne sier også at det er et godt verktøy for å konkretisere hva barna sliter med.

Når læreren skal tolke kartleggingsprøven må han eller hun også være oppmerksom på andre faktorer enn faglig nivå som kan påvirke resultatene. *Hvorfor* barnet fikk resultatene som det fikk kan ha mange påvirkninger. De viktigste som kommer opp er *foreldres bakgrunn, modenhet, praktiske problemer med prøven*. Det siste poenget er spesielt viktig, og brukes for å begrunne hvorfor det er viktig å forberede seg til kartleggingsprøvene. Spesielt gutter er ofte umodne, og må få tilpasset undervisning av den grunn. De tilpassede oppgavene er ofte av de mer praktiske typene, og ikke av de mer abstrakte, teoretiske oppgavene som kjennetegner kartleggingsprøvene. Oppleggene som settes inn pleier ofte å fungere, og kategorien "bekymringselev" kan derfor bli en midlertidig kategori. Fungerer de ikke, ender barnet gjerne med å komme i kontakt med spesialpedagoger og PPT, hvor de kan "forklares" gjennom andre kategorier som ADHD eller dyslektiker.

Å få spesialtilpasset undervisning innebærer, ifølge lærerne, et dilemma de må ta stilling til. Nemlig hvordan unngå at barna blir stigmatiserte i klassen. Stigmatisering er et svært relevant tema for problemstillingen, som spesielt Erving Goffman var interessert i. Av den grunn vil jeg avslutte diskusjonen med å ta opp deres tanker og løsninger rundt dette dilemmaet.

6.3 Stigmatisering?

Lærernes tanker om kartleggingen er ikke utelukkende positive, spesielt blir stigmatisering nevnt som et av de store problemene som kan oppstå i kjølvannet av en kartleggingsprøve.

Dette er noe som lærerne må aktivt jobbe for å unngå, en problemstilling de er nødt å manøvrere rundt i sin arbeidshverdag. For eksempel prater Anne om merkelapper, og tenker at dette kan være en negativ konsekvens av kartlegging:

Dokumentasjon kan være godt og vondt. Både fordeler og ulemper med det. Jeg synes synd på... Nå skal det jo være veldig... Det er jo beskyttet, det skal ikke ut til allemannen, det som står om elevene. Men om det er sånn at det kan brukes mot dem... At det skaper en merkelapp. At det blir sånn «han er jo dårlig» og «det er ikke vits», det er jo dumt. Om det blir sånne merkelapper. Skjønner du? Men det er jo egentlig beskyttet selv om det dokumenteres, det legges jo inn i arkiv. Men vi som lærere bruker det ikke mot dem. (I1:Anne)

Anne føler altså at stigmatiseringen ikke er et veldig stort problem på skolen hun jobber på, men det er noe som kan bli et problem. Også Berit ser på det som et problem "*..om det blir en sånn fast gruppe så blir elevene veldig fort klar over hvem som er på den gode og den dårlige gruppa, så man må passe på at det ikke blir stigmatiserende.*" (I2:Berit). Dette er et problem som lærerne selv må løse. To typiske årsaker til stigmatisering som hyppig dukker opp er hvordan en skal prate med elevene om dårlige resultater, og hvordan ta elever ut av klasserommet uten at det blir stigmatiserende. Å ta ut elever fra klasserommet og tilpasse undervisningen er ikke noe nytt, og heller ikke noe som kan knyttes kun til kartleggingsprøver, som for eksempel Anne har nevnt tidligere. Men i den moderne skolen knyttes kartleggingsprøver og tilpassing av skolehverdagen tett sammen, så det er likevel relevant. Problemstillingen som diskuteres nå har likevel nok vært relevant i skolen før det var så mye fokus på kartlegging.

I datamaterialet kommer det frem to hovedteknikker som lærerne bruker for å manøvrere stigmatiseringen, nemlig åpenhet og skånsomhet. Dette er to ikke-motstridende teknikker, det vil si at noen av lærerne gjerne setter opp undervisningen preget av begge teknikkene. Andre lærere forholder seg heller kun til den ene typen. *Åpenhet* handler om å prate åpent med barna om det å synes at noen ting er vanskelige. Hovedpoenget med denne teknikken er å få barna til å tenke at det er greit og normalt å synes at noe er vanskelig. *Skånsomhet* handler om å beskytte barna fra negative opplevelser. Hovedpoenget med denne teknikken er å hindre at barnet føler seg lite flink og å hindre andre barn fra å få vite om det. Begge metodene skal hindre at barna føler seg stigmatisert. Jeg vil nå gå mer i dybden på de to teknikkene.

6.3.1 Åpenhet

Anne er en sterk tilhenger av åpenhet, på spørsmål om hvordan man unngår stigmatisering svarer hun at det handler om *"Holdning! Veldig mye holdningsarbeid, og dette går på dette med at alle er forskjellige og at man får lov til å lese selv om man ikke er den beste til å lese.(...) Å vite at vi er forskjellige uansett, og at vi kan prate om det at vi er forskjellige."* (I1:Anne). Hun sammenligner dette med å spille fotball, hvor alle skal få bli med uansett hvilket nivå de ligger på. Det at alle er forskjellige er hovedbegrunnelsen hun gir, *"Vi lærer ikke likt, noen lærer å bli flinke å lese når de er fem år, noen må trene og blir flinke når de er femten. Noen er flinke til å spille fotball, noen må trene til de er femten før de er flinke."* (ibid). Frida bruker den samme teknikken: *"Jeg liker å være veldig åpen om dette her, legge vekt på at... Hvor forskjellige vi er noen får godt til å lese med en gang når en begynner med det og noen får godt til å spille fotball og noen klarer å lære seg å svømme..."* (I6:Frida). Frida knytter likevel litt mer skepsis til denne tanken:

Det er lett å bare sitte og bare snakke om det, alle de som får det godt til sitter og bare sier "Jada, jeg forstår", men klart, i et klasserom og på en skolen så vet vi jo det at, ja altså, at du ikke får til å spille fotball, pytt pytt liksom, men får du ikke til å lese så er det jo... Det er jo det skoler handler om... Lesing, hvor viktig det er og alt sånn. (I6:Frida)

Mange av lærerne forteller at deres inntrykk er at elevene er veldig klare over hvem som er de "flinke" og de "svake" i klassen. Dette er noe av grunnen til at Frida mener at åpenhet er det beste:

For elevene skjønner det jo, det vet jo bare de selv og de ved siden av vet jo hvem som er god til å skrive, hvem som skriver fint, hvem som ikke klarer å skrive riktig og så videre. Så. Så jeg tror hvert fall på det. Det skal ikke være noen hemmelighet. Målet mitt, det jeg ønsker er at disse barna skal komme og sitte uten å være redd for at noen skal oppdage at det var noe de syntes var vanskelig. (I6:Frida)

Anne er enig: *"Om vi kan få et barn så trygt at de kan tørre å si at «nei, jeg får ikke til å lese jeg» og at alle i klassen vet det, så slipper en å bekymre seg hver dag at noen skal finne det ut."* (I1:Anne). Anne tror også at barna forstår når de voksne prøver å skjule noe *"At vi skal hysje det i hel, at vi ikke tør å snakke om at noen i klassen er flinke og ikke så flinke til å lese. Så blir det noe elevene prater om: 'Hva er det? Hvorfor hvisker de?'"* (ibid). Å jobbe med å

holde ting skjult for barna er i følge disse lærerne både skadelig, og kanskje også poengløst. De understreker begge likevel at de lar barna styre hvor åpne de skal være:

Jajaja, gjør det aldri uten at eleven er med på det. Om det er noen elever som vil holde det hemmelig at de sliter litt i matten for eksempel så sier vi ikke noe om det. Annet et at jeg sier det generelt: «Noen i klassen er kjempeflinke med gangestykker og noen synes det er veldig vanskelig enda. Men alle kommer til å lære det.» Men det er alltid... det er kjempeviktig, at ungene får være med å bestemme det selv. (I1:Anne)

Åpenhet begrunnes altså som en god teknikk for at det skaper gode holdninger, der det å slite med noe ikke er noe farlig. Det skaper også trygghet, der barnet ikke trenger å være redd for å bli oppdaget. Det kan også brukes til å gjennomføre visse undervisningsteknikker: "*Da gjør vi det sånn at hun, den ene eleven hun leser det, og så tar hun som ikke får til å lese hun tar og stiller spørsmål etterpå, så spør hun hun andre om hun har oppfattet det hun har lest.*" (I1:Anne).

Frida har en teknikk hun bruker i de tilfellene hun føler en elev må tas ut av klasserommet:

Men vi prøver å ikke gjøre det veldig ofte, de har jo ofte størst utbytte av å være i klassen, sant? Men noen ganger må vi ta de ut. De andre elevene, som bare er ute av og til og som kanskje ikke forbindes med sånne kartleggingsprøver, de synes det er veldig gøy "Jaa, endelig min tur". Det som vi ofte gjør og, med de her som kanskje dessverre har blitt tatt ut litt for mye, synes de selv, er at de får lov å ta med seg en medelev og det er litt gøyere, sant?" (I6:Frida)

Det at Frida selv i stor grad føler at åpenhet rundt det å slite på skolen er viktig, gjør også at hverken hun eller eleven trenger å skjule noe. Det gjør at eleven som sliter har mulighet til å ta med seg venner med ut på siderommet, og gjøre det det "litt gøyere". Målet er da altså at barnet skal sitte igjen med en noe mindre negativ opplevelse av å måtte gå ut av klasserommet.

6.3.2 Skånsomhet

Christine foretrekker heller skånsomhet som en teknikk for å unngå at barna skal føle seg stigmatiserte "*Nei... Altså de får jo aldri vite resultatene til de andre heller. Så om jeg sier at alle har fått en god jobb så har alle gjort en god jobb.*" (I3:Christine). Når i hennes timer noen blir tatt ut, og noen elever spør hvorfor, svarer hun bare "*i dag var det hans eller hennes tur*" (ibid). Istedenfor å fokusere på å gjøre det greit å synes at skolen er vanskelig, vil hun

heller "lure" barna til å tro at de er flinke: "Det er jo elever som tror de er veldig gode, men som er veldig svake. Men jeg tenker det er en bedre følelse å ha det." (ibid). Elevens selvfølelse er for Christine veldig viktig, "For om en tror at du ikke mestrer noe så gjør en ikke det. Så det er jo litt den å strekke seg etter det du tror og tenker og om de da tror de skal få det til, så tror jeg sannsynligheten er større for at de faktisk gjør det også." (ibid).

Trikset i følge Christine er å spille på elevens gode sider, samtidig som en legger frem det eleven sliter med: " [Jeg] bruker på en måte positive ord, på en lur måte. Er det en ting vi trenger å ordne opp i i forhold til fag, så er det, "ok, nå skal du få lov å være med meg, så skal vi jobbe litt mer med dette fordi det trenger du å jobbe videre med" (I3:Christine). Hun bruker også disse triksene når hun har hele klassen foran seg.

En ting er jo også å spille på de sterke sidene i full klasse. Sånn at de andre og opplever det samme som på en måte vi prøver å få eleven til å tenke om seg selv. Og det, er veldig virkningsfullt. Så nå vi har mange her, som er gode på forskjellige ting og det er egentlig elevene veldig klare over (I3:Christine).

På denne måten "styrer [hun] tankegangen litt" (ibid), og skåner barna fra virkeligheten, som kan være at de er "svake" elever. Å legge ting frem positivt har blitt nevnt som poeng også av andre lærere. Frida fokuserer ofte på det positive under utviklingssamtaler med foreldre, spesielt om det er barn som sliter mye:

"Men så har du og de barna som du jobber tett med som har en eller annen utfordring som gjør at læring kan være vanskelig, da legger jeg mindre vekt på det. Da er resultatene på kartleggingsprøven, om det er på laveste nivå så vet jo allerede foreldrene det. De trenger absolutt ikke å... "Ja, du er jo på rødt her", de vet det jo, selv om de er åtte år, så vet de det. At mye er vanskelig. Så da snakker vi jo gjerne heller mer om arbeidsmetoder og hvor flott leksene blir gjort og så videre (I6:Frida).

I motsetning til Anne og Frida, som synes det er viktig å snakke åpent med barna om hvordan noen synes ting er vanskelige, prater ikke Christine noe særlig med klassen om dette. "Intervjuer : Snakker dere noe om i klassen da om hvorfor noen blir tatt ut? - Christine: Nei, 'i dag var det hans eller hennes tur'" (I3:Christine).

Daniel forteller først at han synes det er viktig med åpenhet, men i noen tilfeller foretrekker han å holde det mer skjult:

Men det er jo klart at for de aller svakeste prøvde vi å skjerme de litt når de fikk spørsmålet om hvorfor skal de ut? "Nei vi har noen sånne andre grupper", vi kan jo ikke si "han er jo så svak han trenger ekstra hjelp", det kan man jo ikke si. Enten finner man på en unnskyldning eller man unnlater å svare eller. "Han skal hjelpe meg med noe" eller... Det er mye rart en kan si. (I4:Daniel)

Å passe på hva man sier er viktig for flere av lærerne, Berit forteller at hun ikke sier "*du lille Ole må gjøre den oppgaven for du får ikke til den andre*" (I2:Berit), i følge henne er det ikke alltid barnet egentlig bryr seg så mye selv, men det er viktig å huske på hva en sier i når hele klassen er til stede. Det er ikke bare når hun prater foran hele klassen Berit er skånsom, også når hun prater med eleven alene forsøker Berit å skåne barnet litt: "*Men da er det jo vår jobb som lærere å løfte opp de som ikke har gjort det så bra da. Men de trenger ikke å få slengt på seg at dette gikk ikke bra, det var dårlig. Man sier ikke det rett til eleven nødvendigvis.*" (I2:Berit).

Det å bli tatt ut fra klassen nevnes som en potensiell kilde til stigmatisering. For lærere som ikke ønsker å prate åpent om hvorfor noen elever sliter mer med fagene kan dette spesielt være et problem. Som tidligere nevnt prøver Daniel i noen tilfeller å holde det skjult hvorfor noen blir med ut gjennom å si "*mye rart*". I mange av skolene blir likevel dette ikke noe problem, for eksempel:

Her blir du tatt ut både fordi du er sterk eller fordi du er svak. Eller fordi nå skal du få lov til å være med på noe, det er alt mulig. Så det å bli tatt ut av klassen er noe de har lyst til. Det er jo kjempeflott egentlig, for det er ikke noe problem i det hele tatt. (I3:Christine)

I utgangspunktet, å drive å ta elever ut i grupper, kan være stigmatiserende. Men hos oss er det såpass vanlig å ta med elever ut i flere grupper, så det er mer sann at de ønsker å være med når det blir deres tur. Men om du alltid putter de samme i gruppe, i noe situasjonsarbeid da, at du da har liksom den "svake" gruppa, så vil nok elevene tenke over det og det kan bli litt stigmatiserende. (I2:Berit)

Det å hyppig ta ut elever i grupper, både sterke og svake elever, gjør at det blir mindre stigmatiserende å bli tatt ut av klasseommet. Likevel, dette er avhengig av at skolen faktisk har mulighet for å ta ut flere typer grupper.

Men der igjen, de vet vi jo, de som scorer topp på kartlegging, de er jo ofte, de markerer seg jo i klasserommet også. Så... ja. Og det er veldig sjeldent de får være med ut på grupperom og sånn. Og det har jo med det at det er knapt med ressurser. Om valget står mellom skal jeg ta den eleven eller den eleven, så vil jeg jo ta den som har svakest resultater. (I6:Frida)

Frida føler hun er nødt å fokusere mest på de svakeste elevene, og på grunn av ressursmangel har hun ikke mulighet til å ta ut flere grupper slik de kan gjøre på de andre skolene. Hun kan altså ikke manøvrere stigmatiseringsproblematikk på samme måte som de andre lærerne.

6.3.3 Oppsummering

Lærerne knytter stigmatisering i stor grad til hvordan de andre barna ser på den potensielt stigmatiserte. Hvordan det å tilpasse skolegang, også kan påvirke hvordan barnet ser på seg selv blir ikke fokusert på i like stor grad, men er også nevnt. Stigmatisering utenfra kan bli et problem, og det løses enten med å prøve å øke aksepten for å være svak på skolen, eller med å skjule at de er svake. I disse tilfellene vil likevel barnet selv ha tilgang på å forstå seg selv som et svakere barn, og kognitive loops av den typen Hacking beskriver vil være mulig. Noen av lærerne prøver mer å holde det skjult for barna at de er svake. Christine, som er det mest ekstreme tilfellet av dette, mener at hun kan "lure" barnet til å tro at det ikke sliter på skolen. Om dette kan gjennomføres i praksis vil heller ikke barnet ha tilgang på informasjon om seg selv det kan identifisere seg med. Tanken om å skape holdninger om at det er helt greit å synes skolen er vanskelig kan være med å gjøre det mindre stigmatisert, men fjerner ikke muligheten for barna å identifisere seg med "barn som synes det er vanskelig på skolen", eller andre bekymringselev-kategorier.

6.4 Kartleggingspraksisen og "making up people"

Kartleggingspraksisen preges av både likheter og ulikheter skolene seg i mellom. Det som er klart er at resultatene som kommer på kartleggingen er ikke kun knyttet til barnas faglige egenskaper. Evne til å håndtere kartleggingsmateriellet, psykisk trygghetsfølelse, slurvefeil og oppmerksomhetsproblemer kan påvirke resultatene. I tillegg vil resultater som er nesten riktige gi like feil svar som noen som er langt vekke fra å være riktige. Dette vil gi stor variasjon i hva slags barn som kommer under bekymringsgrensen, og dette er noe lærerne tar høyde for når de undersøker resultatene. Bekymrings eleven er altså ikke noen homogen kategori.

Når barnet blir en bekymringselev er det fra skolens side ambisjoner om at barnet skal igjen komme seg ut fra denne kategorien. Ekstra fokus settes inn, og i de fleste tilfeller får dette resultater. I mange tilfeller er altså bekymringseleven en midlertidig kategori. Til neste år, med vanskeligere pensum, kommer det nye prøver og nye krav som skal opprettholdes, hvor noen nye og gamle elever kan ende opp i bekymrings-boksen. I UDIRs tester, for eksempel, hvor resultatene baseres på en fordeling som velger ut de nederste 20%, vil det være vanskelig å oppnå en klasse uten barn som avviker fra det ønskelige. Denne sirkelen fortsetter, hvor noen elever som til stadig får spesielt dårlige resultater vil ende opp i andre kategorier som dyslektikere eller ADHD'ere.

Modenhhet er en spesielt viktig faktor, i følge lærerne. Barn som er veldig umodne, vil ofte slå ut på kartleggingsprøven. Som Rose og Turmel begge forklarer er forventningene til barn ofte knyttet til alder. For eksempel forteller Berit " (...) på første trinn så er det ikke sånn, det er veldig sånn nærliggende "Jeg kan ikke lese!", det forventer man jo heller ikke akkurat nå." (I2:Berit). Dette viser til at det er tydelige bånd mellom alder og forventninger. Umodenhhet er et problem og blir et av kjennetegnene med den avvikende eleven. Kartleggingsprøvene knytter med andre ord normalitet til forskjellige aldersnivå. Et barn som gjør god progresjon mellom to skoletrinn, kan likevel slå ut på en kartleggingsprøve, da forventningene til barnet på det neste også har økt. På den andre siden har læreren likevel mulighet til å bruke kartleggingsprøvenes resultater til å vise barnet hvilke fremskritt det har gjort siden forrige kartlegging.

Spesielt gutter som er umodne vil ofte få mer praktiske oppgaver for å hjelpe dem å bli mer motiverte for skolen. Oppgaver hvor barnet får være i bevegelse, for eksempel som den Berit beskriver, gis når barnet ikke klarer å gjennomføre de oppgavene som forventes av ham. Denne typen oppgaver blir et tegn på avvikerer. Et problem som oppstår her er, som Daniel for eksempel forteller, er at kartleggingsprøvene i stor grad er mer bygget på abstrakt, teoretisk forståelse enn praktisk. Dette kan da være en måte barna forblir i bekymringskategorien, selv om de får god oppfølging av lærere. Igjen beskrives motivasjon som en viktig del av praksisen knyttet til kartlegging. Det er viktig å motivere barna som sliter til å gjøre det bedre. I praksis gjøres dette da ofte i samtaler med barnet, hvor barnet blir spurt om hva som kan høres mer gøy ut å jobbe med. I tillegg får barnet gjerne mer praktisk orienterte oppgaver. Det forventes at barnet ikke bare blir bedre, men også at det *ønsker* å bli bedre. Dette gjelder spesielt de barna som sliter fra før.

Å være en bekymringselev, et barn som potensielt vil bli tatt ut av klasserommet, innebærer en mulighet for stigmatisering. Lærerne tar en aktiv rolle barnas mulighet for inntrykkstyring. Goffman skriver om hvordan den stigmatiserte forholder seg til de normale. Dette kan for eksempel hvordan en stigmatisert kan velge å skjule sine stigmata. Eventuelt oppføre seg sånn at "den normale" vil akseptere den stigmatiserte *med* sine stigmata. I tilfellet rundt bekymrings eleven vil lærerens syn på hva som er riktig være med å kontrollere måten barnet håndterer sin stigmatisering. Lærere, som Anne, er opptatt av å la barnet selv være med å velge, men har et klart syn på hva som vil være best og som hun diskuterer med barna. Å la den stigmatiserte skjule sine stigmata svarer best til skånsomhetstaktikken, mens å prøve å bli akseptert som stigmatisert person svarer til åpenhetstaktikken. De to ulike måtene å kontrollere stigma på fører til ulike undervisningsteknikker lærerne kan bruke. Dette vil da også føre til ulike måter skoledagen oppleves på for barna, og hvilke muligheter de har tilgjengelig for å forstå seg selv vil kunne avhenge av dette. Åpenhetstaktikken innebærer en tanke om å akseptere de problemene en har. Dette kan knyttes til Hackings looping effects, hvor barnet identifiserer seg med og aksepterer sin kategori. På grunn av dette forsterkes også barnets oppførsel, og kategorien blir påvirket og bekrefter seg selv. Christines teknikk om å lure barna vil, om den er vellykket, ikke føre til slike looping effects. På bakgrunn av dette kan ikke bekymrings eleven sies å heller ha en homogen påvirkning på de påvirkede. Det vil avhenge, blant andre potensielle faktorer som for eksempel familiebakgrunn, av lærerens idealer, skolens prosedyrer og ressurser. Kartleggingsprøvene er for de fleste lærerne en selvfølgelighet, som må manøvreres og finne de beste mulige løsninger innenfor.

7. Avslutning

Oppgavens hovedspørsmål handler om hvordan bekymringsseleven konstrueres. For å svare på dette vil jeg begynne med en noe annerledes vinkling: Finnes bekymringsseleven i det hele tatt? Goffmans kritikk mot avviksbegrepet kommer inn her. Er dette eksempel på det han beskriver som en iatrogen sykdom innenfor sosiologien? At lærerne selv ikke bruker bekymringsselev som et begrep kan være et tegn på dette. Å studere, og samtidig definere denne bekymringsseleven kan gjøre rammene for hvem denne personen er enda tydeligere. Til slutt kan man ende opp effekter som dem som er beskrevet av Becker eller Hacking, hvor begrepet blir noe barna har tilgang på og kan definere seg med. På denne måten forsterkes kategorien, og det kan til og med oppstå looping effects. Dette skjer på flere måter. Bekymringsselevne får egne skoleløp, og er ofte ute av klasserommet med læreren. I denne situasjonen kan nytt oppdages som ellers ikke ville blitt oppdaget, barnet vil også i noen tilfeller bli kartlagt ytterligere. Barnet har ikke endret seg, men har fått nye kategorier det forstås på av andre, og det vil bli behandlet på nye måter påvirket av dette. Eleven tas ut av klasserommet, får egne planer de følger, får andre typer kartlegginger og så videre. Dette vil også kunne påvirke hvordan barnet tenker og forstår seg selv, som igjen kan føre til nye loops. Bekymringsselever, barn som har resultater på en kartleggingsprøve som skaper bekymring, er ikke noen heterogen kategori. Hva det vil si å komme inn under denne gruppen preges av både hvilken lærer en har, hvilken skole en går på, hvilken kommune en går på. Hvordan barna behandles, og hvilke muligheter de har til å forstå seg selv vil også derfor være varierende.

Jeg vil likevel argumentere for at bekymringsseleven som kan brukes som en forskningskategori. Den viser først og fremst til barn som ikke klarer å tilpasse seg de normene som finnes for hvordan et barn skal oppføre seg. Umodne barn som ikke er motiverte til å sitte stille og lese og gjøre teoretiske oppgaver så mye som er forventet blir problemer, og avvikere man må hanske med. Kartleggingsprøvene er på mange måter både en årsak til dette, men også et symptom på mer bakenforliggende forklaringer. Kartleggingsprøvene gjennomføres fordi de oppfattes som legitime, fordi de verdienes de står for allerede er akseptert. Men når lærerne ser resultatene, og får bekreftelser og hjelp til veien videre, legitimeres det videre, og kartleggingsprøvene selv blir viktige i kategoriseringspraksisen. Bekymringsseleven som kategori er altså ikke tydelig til stede på det diskursive nivået, men er fortsatt en kategori en blir plassert i som får konsekvenser for barnets liv.

Det er ikke et mål for oppgaven å si at å gjøre en ekstra innsats for barn som for eksempel sliter med å lese i seg selv er et problem, og det er relevant å ha i bakhodet at alle lærerne faktisk ser at kartleggingsprøvene kan være et godt verktøy. Lærerne nevner at oppgavene kan brukes til å motivere elever, til å få enda bedre oversikt over resultatene og fungerer bra for å ha i bruk til kommunikasjon med foreldre og andre utenfor skolen. Kartleggingen i skolen kan likevel få noen andre konsekvenser, som vil diskuteres videre i neste kapittel:

7.1 Oppgavens hovedfunn

Oppgavens problemstilling er *Hvordan kan kartleggingsprøver være med på å konstruere barn på visse måter?* Problemstillingen belyses gjennom å svare på følgende tre spørsmål:

1. Hva tenker lærerne om kartleggingsprøver?
2. Hvordan beskriver lærerne sin praksis med kartlegging?
3. Hvilken form for normalitet verdsetter lærerne når de prater om kartlegging og tilrettelegging?

Lærernes syn på kartleggingen skiller seg, i varierende grad, fra den logikken som beskrives i kapittel 2 av oppgaven. De fleste lærerne liker ikke å sammenligne resultater, og kommenterer det at klasser og barn er forskjellige, og dette er derfor ikke meningsfullt å gjøre. Noen av lærerne er likevel enige i kartleggingens kvalitetssikrende rolle. Læreren har mindre handlingsrom og blir tvunget til å arbeide på visse måter, dette blir tydelig gjennom den ene læreren som egentlig ønsker å skille seg fra denne arbeidsmetoden, men som ikke klarer dette. Dette bringer med seg et syn på kartleggingsarbeidet for læreren som enten et oppdrag, eller noe en kan bruke som et verktøy. I begge tilfeller fungerer kartleggingsprøvene som en måte å standardisere undervisningen på. Hvordan denne standardiseringen konkret fungerer, vil være avhengig av skole og kommune, og hvilke kartleggingsverktøy de bruker.

Kartleggingsarbeidet består av mye mer enn bare kartleggingen. Det er viktig å gjøre barna klare for kartleggingen, for å luke ut alle mulige feilkilder på resultatene. Noen av lærerne er kritiske til såkalt teach-for-the-test undervisning. Andre beskriver denne typen undervisning som nærmest nødvendig. Resultatene må uansett forstås som knyttet til hvilken type forberedelse barna har fått. Lærerne må så bruke resultatene til å finne ut hvilke elever som trenger ekstra hjelp, og hvilke metoder som vil fungere best.

Det normale barnet er i følge kartleggingsprøvene modent, motivert, gjør stadig fremgang og er flink til å takle teoretiske oppgaver og å sitte stille. Barn som sliter med å gjøre dette er de

som får spesialtiltak. I den grad bekymringseleven konstrueres, er det fordi barnet ikke har disse egenskapene. Lærerne prøver å unngå at disse barna skal føle seg stigmatiserte, noe de gjennomfører med åpenhet og/eller skånsomhet. I noen tilfeller vil gjentatte dårlige resultater føre til diagnostisering som ADHD og dysleksi.

Daniel føler at kartleggingsprøvene legger for mye fokus på det teoretiske, og at han ikke får tid til å jobbe med praktiske ting med barna. Dette samsvarer med debatten om den norske skolen, hvor blant annet AP har tatt til orde for at skolen er blitt for teoretisk (Berge, 2016). Funnene i denne oppgaven tilsier at kartleggingen legger større vekt på det teoretiske enn det praktiske, og at dette er med på å forme hva slags egenskaper med barn som verdsettes, og hva som skaper bekymring.

Lærerne synes i stor grad det viktigste aspektet med kartleggingen er å hjelpe barn, noe den gjøres gjennom å fokusere undervisningen og å motivere barna. Det at kartleggingen blir et svart på hvitt objekt gjør det enklere å gjennomføre en undervisning som er tilpasset enkeltbarn. Det gjør det også enklere å formidle til barn, foreldre og eksperter utenfor skolen hva barnet trenger. På denne måten fungerer kartleggingsprøven som hva Turmel kaller en sosial teknologi. Med dette la han vekt på at det var et objekt som brukes som en mediator mellom to aktører, og er bygget på en diskurs. Diskursene, som kommer fra stortingsmeldinger og læreplaner, er tydeligvis ansett i stor grad som legitime av lærerne, da de brukes. Det kan virke som at også mange skoleledere og kommunepolitikere deler dette synet, da de flere av lærernes skoler bruker flere kartleggingsverktøy enn de obligatoriske.

Et hovedpoeng med oppgaven er at tidlig innsats-tenkningen, som har som hovedmål at problemet tidlig skal plukkes opp, kan også føre til at problemer tidlig *skapes*. Barn forventes å ha egenskaper, og når de ikke har dem blir de satt inn i bestemte løp som være med å styre deres forståelser av seg selv. Disse egenskapene de forventes å ha er knyttet til diskurser om hvordan et idealbarn skal være. Disse diskursene kan knyttes til human kapital-verdier, hvor barnet ansees som morgendagens arbeidskraft og må utvikles for å kunne arbeide i informasjonssamfunnet. Gjennom å se på kartleggingsprøvene som et foucauldiansk panoptikon, kan man også se hvordan de brukes for å få barna til å internalisere verdiene og normene til seg selv. Lærerne, kan også, gjennom det kvalitetssikrende aspektet av kartleggingsprøvene disiplineres til å handle på visse i følge Elin gjør kartleggingsprøvene det mer synlig hva læreren gjør, og det blir sterkere press på å handle på visse måter. Dette kan også forstås som at kartleggingsprøvene fungerer som standardiserende på undervisningen,

med bakgrunn i accountability-perspektiver, hvor lærerens autonomi har blitt forminsket (Molander, 2013).

I denne studien er lærerne, med unntak av én, i stor grad positive til kartleggingsprøvene. De setter spesielt pris på hvordan kartleggingsprøvene gjør det *svart på hvitt*. Lærerne påstår at de ofte vet på forhånd at de vet hvilke barn som kommer til å få hvilke resultater. På denne måten kan man anse at bekymrings eleven, slik den konstrueres av kartleggingsprøvene også er akseptert av lærerne. Normalitetsforståelsen hos lærerne henger sammen med den man finner i kartleggingsprøvene. Lærerne stiller i liten grad spørsmål ved dette, og det kan forstås som at det blir tatt for gitt. Daniel har sine tvil til at dette, som er blitt common sense hos de andre lærerne, er den eneste måten å rettferdiggjøre skolen på:

[jeg] skjønner at det er poenget deres, at det liksom eneste måten de tenker det går an å gjøre det på. Men det er ikke sikkert at det er den eneste måten (ler), uten at jeg kanskje har det perfekte svaret på det akkurat nå. (I4:Daniel)

Oppgaven har for det meste fokusert på hvordan bekymrings eleven konstrueres, men det kan også mulig å argumentere for at den brede kategorien "elev" også konstrueres på nye måter med kartleggingen. Hvilke forventninger som finnes for alle barn blir påvirket av kartleggingen, og alle barn er potensielle bekymrings elever som konstant overvåkes gjennom kartlegging og forventes å styre sin atferd innenfor ønskede mønstre. Eleven skal alltid gjøre fremskritt, og elever blir får rapporter på sine resultater i yngre alder enn før. Daniel kommenterer at kartleggingsprøvene er en måte å "gi karakterer for tidlig". Forventningene for hvordan alle elever på barneskolen har endret seg noe, og det kan føre til nye "looping effects" og endringer i hvordan barn generelt oppfører seg.

7.2 Videre forskning

Poenget som kommenteres på slutten i forrige delkapittel legger grunn for andre interessante videre forskningsarbeid. Å intervju barn om både kartlegging og hva de tenker om skolearbeid og skolen i seg selv kunne belyst klarere både hvordan bekymrings elevene og andre elever konstrueres og kategoriseres som følge av kartleggingsprøvene. Et livsløpsstudie hvor man følger klasser med ulike kartleggingspraksiser kunne fått frem forskjeller i hvordan kartleggingsprøver påvirker barnas selvbylde. Det kan være interessant å sette et slikt studie opp mot prestasjonspress for unge, som har vært et sterkt diskutert tema de siste årene (Skaalevik & Federici, 2015).

Grunnet det lave antallet informanter i denne oppgaven vil det være fordelaktig å belyse problemstillingen videre med flere lærerintervju. I tillegg vil funnene også kunne styrkes eller endres ved å legge til observasjonsarbeid. Å delta på planleggingsmøter med lærerne eller å observere i undervisningen, vil kunne gi mer forståelse for hvordan kartleggingspraksisen fungerer og hvilke konsekvenser det kan ha. Det store spekteret av kartlegging som brukes, og forskjellene mellom skoler og kommuner gjør det også tydelig at det kan være interessant å intervju skoleledelse og kommuneledelse om hvordan de planlegger og tenker om kartleggingen. Hvorfor virker det meningsfullt for disse å pålegge skolene og lærerne å gjennomføre kartleggingen? Kartleggingen gjennomføres heller ikke bare i 1-4 trinn, det kan være interessant å se problemstillingen opp mot kartlegging på andre trinn i skolen. Hvordan endres måten lærere prater om kartleggingen på høyere trinn på skolen?

8 Litteratur

Aasen, Petter (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I Jorunn Møller og Liv Sundli (red.) (2007) *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS s.23-43

Alver, Bente Gullveig. og Ørjar Øyen (1997) *Forskningsetikk i forskerhverdag, vurderinger og praksis*. Oslo: Tano aschehoug

Aski Raski (2018) *Aski Raski* [Internett] Tilgjengelig fra: <https://askiraski.no/> [Lest 01.02.2018]

Becker, Howard S. (1963) *Outsiders – Studies in the Sociology of Deviance* New York: The Free Press

Berge , Jørgen (2016) AP: - Bekymret for at det blir for mye teori i skolen. *Nettavisen* [internett] 13. april. Tilgjengelig fra <https://www.nettavisen.no/nyheter/innenriks/ap---bekymret-for-at-det-blir-for-mye-teori-i-skolen/3423213056.html> [lest: 25. Juni 2018]

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966) *Den samfunnskapede virkelighet*. Bergen, Fagbokforlaget

Birkeland, Gjert og Langfeldt, Nils Rune (2010). PISA i lys av styringsteori. I Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind (red.) (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget s.83-97

Bryman, Alan. (2004) *Social Research Methods* New York: Oxford University Press

Burns, T., (1992) *Erving Goffman*, London ;: Routledge.

Burr, Vivien (1995) *An introduction to social constructionism*, London: Routledge.

Christensen, Tom, Morten Egeberg, Per Læg Reid og Jacob Aars (2014) *Forvaltning og politikk*, 4. utgave, Oslo: Universitetsforlaget

Clemet, Kristin (2017) "Testregimet" i skolen. *Morgenbladet* [internett] 08. September. Tilgjengelig fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2017/09/testregimet-i-skolen> [lest 05. Juni 2018]

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) *Om lærerrollen* Oslo: fagbokforlaget

Eliassen, Knut Ove (2016) *Foucaults begreper* Oslo: Scandinavian Academic Press

Elstad, Eyvind (2010) PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering. I Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind (red.) (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget s.100-118

Elstad, Eyvind & Sivesind, Kirsten (2010) Innledning, I Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind (red.) (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlagets.16-19

Eriksen, Erik O. (2001) *Demokratiets sorte hull*. Oslo: Abstarakt forlag

Flick, Uwe (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Foucault, Michel (1972). *The archaeology of knowledge and The discourse on language*, New York: Pantheon Books.

Foucault, Michel (1975), *Discipline and Punish – the Birth of the Prison*, New York: Vintage house

Foucault, Michel. & Rabinow, Paul., 1997. *The essential works of Michel Foucault, 1954-1984 : Vol. 1 : Ethics : subjectivity and truth*, London: Allen Lane.

Foss, Vigdis & Traavik, Hilde (2015) Jo, kartlegging kan være farlig! *Bergens Tidende* [internett] 21. august. Tilgjengelig fra https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/89Qm1/Jo_-kartlegging-kan-vare-farlig [lest: 05.juni 2018]

Franck, Karianne & Nilsen, Randi Dyblie, (2015). The (In)competent Child: Subject Positions of Deviance in Norwegian Day-Care Centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), pp.230–240.

Giddens, Anthony (2013) *The Constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration*, Oxford: Polity Press.

Gjesdal kommune (2011) *SOL – Systematisk Observasjon av Lesing* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.sol-lesing.no/> [Lest 01.02.2018]

Glesne, Corrine (2006) *Becoming qualitative researchers: an introduction*. 3rd edition, Boston: Pearson education

Goffman, Erving (1958) *The Presentation of Self in Everyday Life* New York, *Doubleday Anchor Books*

Goffman, Erving (1963) *Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity* New York: Simon & Schuster Inc

Gorman, G.E & Clayton, Peter (2005) *Qualitative Research for the Information Professional: A Practical Handbook. 2nd edition, London: Facet Publishing*

Gyldendal (2018) *Multi matematikk 1-7* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://podium.gyldendal.no/multi/laerer/smart-vurdering> [Lest 01.02.2018]

Hacking, Ian (1999) *The Social Construction of what?* Cambridge: Harvard University Press

Hacking, Ian (2002) *Historical Ontology* Cambridge: Harvard University Press

Hacking, Ian (2004) Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction, *Economy and society* 33:3, 277-302, DOI: 10.1080/0308514042000225671

Haug, Berit (2010) Desentralisering og skoleprestasjoner I Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind (red.) (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget s.246-255

Hølleland, Halvard (2007). Innføring i Kunnskapsløftet. I Halvard Hølleland (red.) (2007) *På vei mot Kunnskapsløftet – begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen s.19-44

Garfinkel, Harold (1987) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press

Kirkebøen, Geir (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I Molander A. og J-C Smeby (red.): *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget s. 27-43

Kristiansand Kommune (2016) *Felles system for kartleggingspraksis i Oppvekstsektoren*
Kristiansand: Kristiansand kommune

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2012) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo, Gyldendal Akademisk

Latour, Bruno (2005). *Reassembling the social : an introduction to actor-network-theory*, Oxford: Oxford University Press.

Lemert, Edwin (1967) *Human Deviance, Social Problems and Social Control* Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc

Lipsky, Michael (1980), *Street-Level Bureaucracy* New York: Russel Sage Foundation

Miles, Matthew, & A. Micheal Huberman (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.

Molander, Anders (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I Molander A. og J-C Smeby (red.): *Profesjonsstudier 2* Oslo: Universitetsforlaget s. 44-54

Normand, Romuald (2008). School effectiveness or the horizon of the world as a laboratory. *British journal of Sociology of Education* 29. (6), s.665.676

OECD (2008) *Economic Survey of Norway, 2008*. OECD Publishing, Paris

OECD (2018) *About the OECD* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.oecd.org/about/> [Lest: 03.02.2011]

Representantforslag 194 S (2018) Stortinget

Regjeringen (2017) *Startskuddet for en stor satsing på tidlig innsats* [Internett] Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/startskuddet-for-en-stor-satsing-pa-tidlig-innsats/id2557120/> [Lest: 03.02.2018]

Rose, Niklas (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. 2nd edition. London: Free Association Books

Silverman, David. (2011): *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principels of Qualitative Research*. 4th edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Sjøberg, Svein (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30–43.

Slagstad, Rune (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag

Slagstad, Rune (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer., i Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) (2008), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Slotnes, Marit K. (2017) Bra nok. *Morgenbladet* [internett] 25.august. Tilgjengelig fra: <https://morgenbladet.no/aktuelt/2017/08/bra-nok> [lest 06.juni.2018]

Statistisk sentralbyrå. (2017). *Elevar i grunnskolen*. Hentet fra <http://www.ssb.no/statbank/table/06806>

Stavrum, Gunnar (2015) Norge får bedre skole av tester og kartlegging. *Nettavisen* [internett] 29. September. Tilgjengelig fra: <https://www.nettavisen.no/mener/norge-far-bedre-skole-av-tester-og-kartlegging/3423141368.html> [lest 05. Juni. 2018]

St. meld 16 (2006) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innats for livslang læring.*
Kunnskapsdepartementet

St. meld 21 (2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet

St. meld 29 (1994) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – Ny læreplan,*
Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet

St. meld 30 (2004) *Kultur for læring,* Utdannings- og forskningsdepartementet

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

Telhaug, Alfred, *Norsk skoleutvikling etter 1945*, fjerde utgave, Oslo: Didakta Norsk Forlag
1994

Telhaug, Alfred, Mediås, Odd & Aasen, Petter (2006). The Nordic model in education ;
education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian journal of
educational research*, 50, pp.245–283.

Time, Jon Kåre (2018) Norske leseprøver star til stryk. *Morgenbladet* [internett] 15.februar.
Tilgjengelig fra: <https://morgenbladet.no/aktuelt/2018/02/norske-leseprover-star-til-stryk> [lest: 05. Juni. 2018]

Trygdekontoret. (2018, 3.April). *Tjukkas-spessial* [TV-program]. Oslo: NRK 1. [hentet fra:
<https://tv.nrk.no/serie/trygdekontoret/MUHU06000318/03-04-2018>]

- Turmel, André (2008) *A Historical Sociology of Childhood*, New York: Cambridge University Press:
- UDIR (2017) *Kartleggingsprøver i lesing 3. trinn - veiledning til lærere* [Internett] Tilgjengelig fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/kartlegging/larerveiledninger-2017/les_3_trinn_2017_bm.pdf [Lest: 10.10.2017]
- UDIR.no (2017-2018), *Grunnskolen Informasjonssystem*, <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/> Oslo: utdanningsdirektoratet [Hentet: 27.03.18]
- UDIR (2018) *Kartleggingsprøver* [Internett] Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/> [Lest: 06.01.2018]
- Ulla, Bente, (2014) Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk barnehageforskning [elektronisk ressurs]*, 8, p.16.
- Weiss, Robert, (1994). *Learning from strangers : the art and method of qualitative interview studies*, New York: Free Press.
- Wilhelmsen, Terese. & Nilsen, Randi D. (2015). Parents' experiences of diagnostic processes of young children in Norwegian day-care institutions. *Sociology of Health & Illness*, 37(2), pp.241–254.
- Willis, Paul (1978) *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Ashgate Publishing: Surrey.

9. Vedlegg

9.1 Informasjonsbrev til Rektor

Informasjonsbrev til Rektor XXXX ved XXXX skole

Jeg heter Henrik Netland Svensen, og jeg er en masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Bergen som jobber med masteroppgave. I forbindelse med denne masteroppgaven ønsker jeg å høre om lærernes erfaringer med kartleggingsprøver i skolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærerne reflekterer over kartleggingsprøver nytte til å hjelpe elevene, og deres forståelse av elevenes opplevelse av kartleggingsprøvene.

For å gjennomføre studiet ønsker jeg derfor å gjennomføre et intervju av én eller flere lærere på deres skole. Jeg vil under intervjuet ta opp temaene jeg nevner innledningsvis.

Intervjuet vil ikke inneholde sensitive eller personidentifiserende spørsmål, og jeg vil heller ikke samle inn personinformasjon i løpet av prosessen. Intervjuet vil bli anonymisert slik at ikke vil kunne kjenne igjen skoler eller lærere. Intervjuet vil vare fra 1 til 2 timer, og vil bli tatt opp på lydopptaker og i etterkant transkribert. Opptakene vil kun være tilgjengelige for meg og vil bli behandlet konfidensielt og slettes når prosjektet er ferdig gjennomført. Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for meg selv og min veileder.

Intervjuet vil gjennomføres i løpet av desember eller januar. Jeg vil i den anledning ta kontakt med deg igjen om noen dager for å avklare om det finnes interesse blant lærerne på denne skolen i å delta i dette prosjektet. Jeg ville satt veldig stor pris på om du som rektor kunne hjulpet med å realisere denne masteroppgaven gjennom å høre med de ansatte på skolen om det finnes interesse i å delta i dette.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Jan Skrobanek ved Sosiologisk Institutt, Universitetet i Bergen. Han kan nås på: Jan.Skrobanek@uib.no

Takk for hjelpen.

Mvh

Henrik Netland Svensen

hsv002@student.uib.no

99348965

9.2 Samtykkeerklæring til deltakere

hsv002@student.uib.no

99348965

I min masteroppgave ønsker jeg å studere lærernes opplevelse av bruk av kartleggingsprøver i skolen. Nærmere spesifikt utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver fra 1-4 trinn. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærerne bruker kartleggingsprøver til å hjelpe elevene, og deres forståelse av elevenes opplevelse av kartleggingsprøvene. Dette er *ikke* en undersøkelse som skal undersøke lærernes kunnskapsnivå eller måle om kartleggingsprøver er en god eller dårlig pedagogisk teknikk, men heller lærernes opplevelse og tanker rundt feltet.

Dette vil undersøkes ved intervju med lærere på småtrinnet. Det vil bli tatt opp på lydbånd som anonymiseres og slettes etter ferdig prosjekt. Deltakelse er frivillig og deltakere har mulighet til å trekke seg når som helst, både før, under og etter intervju uten begrunnelse. Deltakere har også rett på å spørre om hvordan deres personlige data behandles og analyseres når som helst under prosessen.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Jan Skrobanek ved Sosiologisk Institutt, Universitetet i Bergen. Han kan nås på: Jan.Skrobanek@uib.no

Informert samtykke

Jeg godtar opptak og bruk av data beskrevet ovenfor, og ønsker å stille opp i fokusgruppeintervju. Jeg er orientert om de forskningsetiske retningslinjene rundt prosjektet og mine rettigheter som deltager.

..... |

Dato og signatur

9.3 Intervjuguide

Hovedtemaene jeg skal gå inn på er nummererte, punktene i kursiv er eksempler på spørsmål jeg kan komme innom, men ideelt sett vil jeg at samtalen skal flyte så mye som mulig uten meg.

Første del: Introduksjon

1. **Praktisk informasjon** til respondentene:
 - Fortelle om intervjuets formål, og forsikre lærerne om at det ikke skal være en kunnskapstest; jeg er ikke ute etter å ta dem i feil.
 - De blir anonymiserte, og kan trekke seg når som helst.
2. **Kort biografisk info**
 - *Fortell litt om skolen du jobber på?*
 - *Hvor lenge har du vært lærer?*
 - *Hvilke klassetrinn har de hatt?*

Andre del: Kartleggingsprøver

3. **Generelt om kartleggingsprøver**
 - *Det er en pågående debatt i Norge, og internasjonalt, på hva som er den beste måten å forholde seg til, og hjelpe de elevene som sliter. Hvordan forholder du du som lærere til denne diskusjonen?*
 - *Hvordan opplever du det økte fokuset på kartlegging som lærere?*
 - *Hva er positive og negative sider med dette?*
 - *Tar du i bruk andre prøver en UDIR sine?*
 - *Hvordan forbereder du elevene og gjennomfører en prøve?*
 - *Mangler det noe i kartleggingen?*
4. **Lærer-elev kommunikasjon**
 - *Hva gjør du når du ser en elev få lave scorer på en kartleggingsprøve? (f.eks 20%-grensen)*
 - *I hvor stor grad bruker du UDIR sine forslag for opplegg for eleven?*
 - *Hvor vellykket pleier dette å være?*
 - *Hvordan involverer du foreldre i denne samtalen? Hvordan opplever foreldre det?*
 - *Hvordan involveres eksperthjelp?*
 - *Strekker eksperthjelpen til?*
5. **Elevenes opplevelse**
 - *Hva slags reaksjoner har elevene på at de trenger ekstra hjelp?*
 - *Noen spesifikke historier om elever? Både positive og negative historier.*
 - *Er medelevene bevisste på hvem som trenger ekstrahjelp? Er dette noe du hører at elevene prater om seg imellom?*
 - *Fungerer det motiverende for eleven, eller får de lettere for å gi opp?*
6. **Kategorisering av bekymrings eleven**
 - *Hva er en 'typisk' elev som kommer under bekymringsgrensen?*

- *Hvilke ulike forklaringer ligger ofte bak at noen kommer inn i denne kategorien?*
- *Er kjønn en faktor? Fremmedkulturell bakgrunn?*
- *Stigmatisering?*

Tredje del: Avsluttende kommentarer

- Har du noen tilleggs kommentarer som kan være relevante du ikke har fått tatt opp?
- Noen kommentarer til intervju situasjonen?
- Igjen minne dem på at det blir anonymisert og at de kan velge å trekke seg fra undersøkelsen om de ønsker.

9.4 Godkjenning fra NSD



Jan Skrobanek

5015 BERGEN

Vår dato: 16.11.2017

Vår ref: 56564 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 12.10.2017 for prosjektet:

<i>56564</i>	<i>Læreres syn på og bruk av kartleggingsprøver</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Skrobanek</i>
<i>Student</i>	<i>Henrik Svensen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Henrik Svensen, hsvensen93@gmail.com