



(2010–2011)

Melding til Stortinget

Ungdomstrinnet



Innhold

1	Ungdomstrinnet – mål og forventninger	5	4.7.1	Praktiske aktiviteter som didaktisk virkemiddel i alle fag	36
1.1	Et godt utgangspunkt	6	4.7.2	De praktiske og estetiske fagene .	38
1.2	Hvorfor fornye ungdomstrinnet? .	6	4.8	IKT for økt motivasjon og læring .	39
1.3	Hvordan fornye ungdomstrinnet?	7	4.8.1	Bruk av ny teknologi	40
1.4	Innrammingen av meldingen	9	4.9	Entreprenørskap på ungdoms-	
1.4.1	Tidligere meldinger og utredninger	9		trinnet	42
1.4.2	Innspill fra sektoren	9	5	Et mer utfordrende ungdomstrinn	45
2	Sammendrag av meldingen	11	5.1	Elevenes kompetanse	45
3	Motivasjon og lærelyst på ungdomstrinnet	13	5.1.1	Andre lands ambisjoner	48
3.1	Status for motivasjonen på ungdomstrinnet	13	5.2	Grunnleggende ferdigheter og læreplanene	49
3.2	Forhold med betydning for elevenes motivasjon for læring	13	5.3	Matematikk	49
3.2.1	Positiv holdning til utdanning og læring	14	5.4	Norskfaget og lesing	51
3.2.2	Praktisk, variert og relevant opplæring	15	5.4.1	Lesing	52
3.2.3	Mestring og god vurderingspraksis	16	5.4.2	Opplæring i sidemål	53
3.2.4	Trivsel og gode relasjoner	17	5.4.3	Norsk for elever som har samisk eller finsk	54
4	Et mer praktisk, variert og relevant ungdomstrinn	20	5.4.4	Norskopplæring for minoritets-	
4.1	Tilpasset opplæring og differensiering på ungdomstrinnet	20	5.5	språklige elever	54
4.1.1	Historiske erfaringer med organisatorisk differensiering	20	5.6	De høyt presterende elevene	55
4.1.2	Forskning på organisatorisk differensiering	21	5.7	Læringsforskjeller mellom grupper	56
4.1.3	Organisatorisk differensiering i dag	23	5.7.1	Lekser og leksehjelp	58
4.1.4	Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever	25	5.7.2	Lekser for læring	58
4.2	Fleksibilitet og valgmuligheter	27		Leksehjelp	59
4.2.1	Bakgrunn	27	6	Motivasjon gjennom vurdering	60
4.2.2	Fleksibilitet for lokalt nivå	29	6.1	Et klarere regelverk	60
4.2.3	Utvikling av valgfagstilbud	29	6.2	Underveisvurdering	61
4.3	Fremmedspråk og språklig fordypning	30	6.3	Sluttvurdering	62
4.4	Arbeidslivsfaget	31	6.4	Prøver	64
4.5	Faget utdanningsvalg	32	6.4.1	Nasjonale prøver	64
4.5.1	Bakgrunn	32	6.4.2	Prøver i skrijving og digitale ferdigheter	65
4.5.2	Erfaringer med faget	33	6.4.3	Karakterstøttende prøver i fag	65
4.6	Elevrådsarbeid og elev-medvirkning	34	6.4.4	Kartleggingsprøver	66
4.7	Praktisk opplæring i læreplanene	36	7	Læringsmiljø og klasseledelse	67
			7.1	Klima for læring i klasserommet	68
			7.2	Mobbing	71
			7.2.1	Bruk av ulike programmer i skolen	74
			7.3	Skolens arbeid mot anti-semittisme og rasisme	75
			7.4	Psykisk helse	76
			7.5	Livsstil og helse	77

7.5.1	Ernæring og fysisk aktivitet	77	10.3.3	Samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning	101
7.6	Fysisk miljø	78			
8	Gode overganger	79	11	Skole, hjem og fritid	102
8.1	Fra barnetrinnet til ungdoms- trinnet	79	11.1	Brytningstid	102
8.2	Elevvurdering i overgangene	80	11.1.1	Endringer i elevene og dem imellom	102
8.3	Fra grunnskole til videregående opplæring	82	11.2	Ungdomshverdagen og skolen	103
8.4	Overgangsprosjektet i Ny GIV	84	11.2.1	Trender over to tiår	103
8.5	Samarbeid og hospitering for lærere	85	11.2.2	Skolefaktorene og elevenes livssituasjon	106
8.6	Overføring av elevinformasjon	86	11.3	Samarbeid mellom hjem og skole	107
8.7	Utdannings- og yrkesrådgivning ..	86	11.3.1	Utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole	108
9	Læreren på ungdomstrinnet ...	88	11.3.2	Bruk av IKT i hjem-skole-samarbeid	110
9.1	Hva kreves av læreren?	88	11.3.3	Et godt samarbeid mellom hjem og skole	110
9.1.1	Formelle krav	88	11.3.4	Et godt samarbeid om elever som strever	111
9.1.2	Faglig og didaktisk kompetanse ..	89			
9.1.3	Samarbeid og tidsbruk	90	12	Hovedlinjer i ungdomstrinnets utvikling	112
9.2	Kvalifisering av lærere på ungdomstrinnet	91	12.1	Kort tilbakeblikk	112
9.2.1	Rekruttering til læreryrket	91	12.1.1	Folkeskolelovene og utviklingen av 9-årig skole	112
9.2.2	Ny grunnskolelærer-utdanningen for 5.-10. trinn	92	12.1.2	Ny grunnskolelov i 1969 og Mønsterplan for grunnskolen av 1974	113
9.2.3	Lærerutdanninger for 8.-13. trinn	92	12.1.3	Mønsterplanen av 1987	114
9.2.4	Veiledning av nyutdannede lærere	93	12.1.4	Reform -97	115
9.2.5	Kompetanseutvikling for lærerne	94	12.1.5	Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet – Samisk	115
9.2.6	Forskning og utviklingsarbeid	95	12.2	Utvikling i antall elever	116
9.3	Regulering av lærertetthet	96	12.3	Ungdomstrinnet i dag	117
10	Struktur og styring	97	13	Økonomiske og administrative konsekvenser	119
10.1	Skolen som organisasjon	97			
10.2	En god skoleeier	98			
10.3	Støtte fra nasjonale myndigheter .	100			
10.3.1	Strategi for gjennomføring	100			
10.3.2	Veilederkorpset	100			
			Litteraturliste	120	

Meld. St. 22

(2010–2011)

Melding til Stortinget

Motivasjon – Mestring – Muligheter

Ungdomstrinnet

*Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 29. april 2011,
godkjent i statsråd samme dag.
(Regjeringen Stoltenberg II)*

1 Ungdomstrinnet – mål og forventninger

Elever i Norge trives generelt godt i ungdomsskolen. Mange opplever skoledagen som viktig, både faglig og sosialt, og legger ned en stor innsats i skolearbeidet. Men motivasjonen i grunnskolen faller med alderen og er lavest på 10. trinn. Noen mister lærelysten, kjeder seg og ser ikke verdien av det de skal lære. Noen har talenter som forblir uoppdaget og ikke får utvikle seg gjennom ungdomstrinnet. Dette er sløsing med ressurser og muligheter for både individ og samfunn. Målet med å fornye ungdomstrinnet er å gjøre opplæringen mer motiverende og variert, slik at elevene får større utbytte av skolen og opplever den relevant og givende.

Elevene trenger å bli sett og anerkjent som unike mennesker i et klassefellesskap for å oppleve mestring og utvikle faglig selvtilit og selvrespekt. Vår felles kunnskap og arbeidsevne utgjør den største delen av nasjonalformuen. Samfunnet må forvalte denne formuen bedre slik at flest mulig får bidra med sine evner i samfunnet og arbeidslivet.

Ungdomsskolen må også i større grad møte de elevgruppene som ikke tar tilstrekkelig del i læringen og i klassefellesskapet.

De tidlige tenårene kan være krevende. Det skjer store forandringer på kort tid. Elevgruppen er ofte bredt sammensatt med ulike opplæringsbehov, og med elever som utvikler seg i ulikt faglig, sosialt og intellektuelt tempo. Det er en spennende og sårbar tid som stiller store krav til læreren som klasseleder og pedagog. Elevene former mye av sin identitet i denne perioden og i økende grad tar de eget ansvar for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter. De utvikler verdier og holdninger, og de orienterer seg mot framtidig utdanning og yrke.

Skolen har et bredt mandat og skal gjøre elevene i stand til å gå videre på en rekke ulike utdanningsvalg og senere yrkesvalg. Men den skal også utstyre elevene med kritisk vurderingsevne, etiske refleksjoner og sosiale ferdigheter som hver og en vil trenge i livet. Elevene skal forberede seg på en framtid som ingen kjenner, men som stiller store krav til faglig, sosial og kulturell kompetanse.

I denne meldingen gjør departementet opp status for ungdomstrinnet, med sikte på å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant.

1.1 Et godt utgangspunkt

Ungdomstrinnet fungerer godt på mange måter. Vi har en inkluderende skole der alle elever møtes med de samme læringsmålene og skal gis like muligheter. Tidligere ble elevene delvis organisert i ulike grupper ut fra mestringsnivå, noe som hindret mange elever i å utvikle sine evner, og som fikk konsekvenser for valgmuligheter senere i utdanningsløpet.

Elevene på ungdomstrinnet trives i stor grad og har gode relasjoner til lærerne sine. Det rapporteres om mindre uro i klasserommene i løpet av det siste tiåret. Skolene har engasjerte lærere som etterspør etter- og videreutdanning for å bli enda bedre pedagoger. Norske elever viser framgang i grunnleggende ferdigheter som lesing og regning, og de er blant de beste verden i demokratiforståelse.

Dette er et godt utgangspunkt for å svare på de utfordringene som er spesielle for ungdomstrinnet. Hovedutfordringen består i at en relativt høy andel av elevene går ut av grunnskolen med så svake grunnleggende ferdigheter at de får problemer med å ta videre utdanning. PISA 2009 viser at denne andelen er mindre enn før, men målet må være at alle skal være godt rustet for videregående skole når de går ut av grunnskolen. Skolens evne til å ta vare på elevenes talenter ved å gi alle utfordringer å bryne seg på, uansett utgangspunkt, kan også forbedres.

Det overordnede formålet for norsk grunnopplæring er formulert i opplæringsloven og i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* og *Kunnskapsløftet Samisk*, som er likestilte læreplanverk. Når det videre i meldingen refereres til Kunnskapsløftet, dekker den betegnelsen begge læreplanverkene.

I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* ble det fastsatt mål for kvaliteten i opplæringen. Disse målene legges til grunn også for denne meldingen:

1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv
2. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet

3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring

Selv om hovedmålene er de samme for hele grunnskolen og videregående opplæring, blir arbeidet med å nå målene ulikt mellom de ulike skoleslag og trinn. Arbeidet på ungdomstrinnet må bygge på det som er spesielt for dette hovedtrinnet.

I forberedelsene til dette arbeidet har departementet oppsøkt ekspertisen: forskere, lærere, foreldre og ikke minst elevene selv. Det er gjort for at beskrivelsen av skolen og tiltakene som foreslås skal bli så riktige og treffende som mulig. I tillegg er OECD blitt bedt om konkrete råd.¹

Det er sentralt å gi en riktig analyse og bringe opp gode konkrete forslag til fornying og forbedring, men like viktig er det at forskjellen merkes i norske klasserom i løpet av rimelig tid. Derfor skal det utvikles en egen strategi for gjennomføring av tiltak i meldingen.

1.2 Hvorfor fornye ungdomstrinnet?

Elevenes motivasjon i grunnskolen faller med alderen, og er lavest på 10. trinn. Motivasjon er viktig for læring. Det er vanskelig å ta til seg kunnskap uten å være åpen, nysgjerrig og ha lyst til å forstå og lære. Elever lærer forskjellig og kan ha ulike innganger til kunnskap. Opplæringen kan bli mer variert og ta i bruk et større spekter av læringsstrategier, slik at flere elever får større utbytte av skoletiden.

Opplæringen må bygge på et bredt kunnskaps-syn. Den må stimulere kreativitet, både som egenverdi og som inngang til annen læring og økt motivasjon.

Norge har mindre sosiale forskjeller i utdanningssystemet enn de aller fleste land i verden. Departementet kan likevel ikke slå seg til ro med at skolen i Norge reproducerer sosiale forskjeller. Barn av foreldre med høyere utdanning får større utbytte av opplæringen enn barn som har foreldre med lavere utdanning. Ulikheten forplanter seg videre til sosiale forskjeller i gjennomføring av videregående opplæring, og i sosial skjev rekruttering til høyere utdanning. Å gjøre utdanningssystemet til et enda bedre verktøy for sosial utjevning har derfor vært en rød tråd i utdanningspolitikken siden 2005. Med utgangspunkt i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og *ingen sto igjen* har det vært arbeidet systematisk med mer tidlig innsats,

¹ OECD 2011

tettere oppfølging og bedre kvalitet i barnehagen og i skolen som hovedstrategier for å utjevne sosiale forskjeller.

Alle elever fortjener å bli møtt med høye forventninger og få mulighet til å utvikle sine evner. Å skape mer sosial utjevning i utdanningssystemet handler om rettferdighet. Det er urettferdig når elever ikke får utviklet sine evner og ferdigheter tilstrekkelig. Rettferdighet er også det beste for samfunnet økonomisk sett.

I St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* understreker regjeringen samfunnets behov for mer utdannet arbeidskraft på den ene siden, og den enkeltes behov for utdanning for et trygt ståsted i arbeidslivet på den andre siden. Arbeid for alle forutsetter i økende grad utdanning for alle. Men det er ikke bare flere med akademisk utdanning som trengs. Framskrivninger viser at samfunnet kommer til å mangle arbeidskraft med fagbrev framover. Det er nødvendig å opprettholde en høy rekruttering til yrkesfag og i tillegg sørge for at langt flere fullfører fagopplæring enn i dag. Da må praktisk kunnskap i større grad introduseres som likeverdig med akademisk kunnskap allerede på ungdomstrinnet for å heve status og interesse for yrkesfag. Frafallet i videregående opplæring er for stort og størst på yrkesfag. Opprusting av ungdomstrinnet skal gjøre elevene bedre i stand til å gjennomføre videregående opplæring. Det er nær sammenheng mellom sosial bakgrunn og frafall, og det er sammenheng mellom frafall og deltakelse i arbeidslivet. Derfor er denne meldingen et viktig redskap for sosial utjevning.

Elevene har plikt til å gå på skolen og rett til et trygt og godt miljø. Selv om trivselen jevnt over er høy, opplever 4 prosent av elevene å bli utsatt for mobbing ukentlig. Mobiltelefoner, sosiale medier og andre former for digital mobbing er et relativt nytt fenomen, men like nådeløst som andre former for mobbing og trakassering. Elevene har rett til et læringsmiljø uten rasisme, antisemittisme, trakassering og vold.

1.3 Hvordan fornye ungdomstrinnet?

En fornying av ungdomstrinnet skal skje gjennom en bred tilnærming til kunnskap og til læring. Konkret betyr dette blant annet mer variasjon i undervisningen, innføring av valgfag, tilbud om å innføre forsøk med arbeidslivsfag i alle kommuner og flere lærere på ungdomstrinnet.

Tiltakene som fremmes i meldingen, skal bidra til å gjøre opplæringen mer motiverende for

alle elever gjennom å være praktisk og variert, utfordrende og relevant.

En *praktisk og variert* opplæring på ungdomstrinnet kjennetegnes ved at elevene får møte variert læring fra en lærer som behersker mange metoder og kjenner elevenes behov for allsidig og tilpasset opplæring. Læring foregår på ulike arenaer og med elevenes medvirkning. Alle aktiviteter skal ha et klart mål for læring.

En *utfordrende* opplæring på ungdomstrinnet gir alle elever noe å strekke seg etter, den krever at de yter en innsats for å bli bedre, og den byr på oppnåelige mål slik at alle elever kan oppleve mestring. En utfordrende opplæring forutsetter også en god prosess med tilbakemelding til elevene på deres faglige utvikling.

En *relevant* opplæring på ungdomstrinnet kjennetegnes ved at alle elever opplever at læringen er meningsfull, og at de kan relatere den til sitt eget liv. Opplæringen må også gi dem tro på at kompetansen de får, kan brukes videre i utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv.

Alle elever trenger å lese, skrive og regne godt. Det er grunnlaget for all annen læring. I det moderne samfunn er evnen til å formulere seg muntlig og beherske IKT også grunnleggende. I fornyingen av ungdomstrinnet er det viktig å styrke opplæringen i de grunnleggende ferdighetene. Dette står ikke i motsetning til en mer variert og praktisk skoledag, tvert i mot. Mer variasjon og praksis skal bidra til å gi bedre læring for alle. Gode grunnleggende ferdigheter skal gjøre veien til å løse praktiske oppgaver i skole og yrkesliv lettere.

Praktiske og estetiske fag utgjør en femtedel av tiden på ungdomstrinnet. Det er viktig at skolen lar elevene praktisere disse fagene, og at de ikke teoretiseres. Mat og helse skal gi kunnskap om kosthold, måltidets sosiale funksjon, og lære elevene å forberede et måltid. Kroppsøving er viktig både for å utvikle fysiske ferdigheter og som et forebyggende tiltak for god folkehelse. Tilsvarende er musikk og kunst og håndverk viktig, både for å stimulere kreativitet og fantasi og for å formidle verdien av kunst og kultur i samfunnet.

Variasjon er sentralt for elevenes motivasjon. Ulike metoder og ulike former for oppgaveløsning fremmer læring. Mange elever trenger å konkretisere teoretisk kunnskap gjennom praktiske aktiviteter for å bli fortrolig med stoffet. Praktiske oppgaver er krevende å organisere og gjennomføre, og forutsetter at læreren har den nødvendige trygghet og kompetanse. Uten tilstrekkelig bevissthet om hvordan praktiske læringsaktiviteter kan anvendes, kan det bidra til mer uro og

mindre læring. Kommuner og rektorer må legge til rette for bedre variasjon i opplæringen gjennom kompetanseheving, frigjort tid til planlegging og tilgang på utstyr.

En forutsetning for å lære er gode tilbakemeldinger. Tallkarakterer er en sluttvurdering som skal gjenspeile hva den enkelte elev behersker innenfor et fag. Underveis i opplæringen gir tilbakemeldinger i form av tallkarakterer ikke tilstrekkelig informasjon til elevene. De trenger en begrunnelse for vurderingen og hjelp til å bli bedre. Jevnlige tilbakemeldinger av høy kvalitet, som identifiserer svakheter og styrker ved elevens arbeid, gir grunnlag for bedre læring.

I meldingen blir det varslet at det tas sikte på å gi tid til valgfag, tilsvarende 1,5 timer pr. uke på hvert årstrinn. Det skal være rom for lokale tilpassninger, og valgfagene skal ha mål for elevenes kompetanse.

Forsøk med arbeidslivfag som alternativ til annet fremmedspråk har vist seg svært populært. Arbeidslivsfaget skal fungere som en smakebit på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående opplæring, tilpasset ungdomstrinnet. Nå får samtlige kommuner som ønsker det, mulighet til å bli med i forsøket. Etter at forsøket er evaluert og erfaringene oppsummert i 2013, blir det avgjort om faget skal innføres permanent.

De endringene som foreslås, krever mye av lærere og rektorer. Dette er yrkesgrupper med stor evne til omstilling og stort faglig engasjement. I forslaget til budsjett for 2011 (Prop. 1 S (2010–2011)) er det varslet at regjeringen vil sikre ressurser for å opprettholde og styrke lærertettheten i skolen, og at regjeringen har som mål å lovfeste en ressursnorm i grunnskolen. Departementet vil legge frem et høringsnotat om lærertetthet.

Mange av ungdomstrinnets utfordringer handler om hvordan skolen og læreren kan tilrettelegge for en mer motiverende opplæring. Samtidig understrekes det at elevene har et eget, selvstendig ansvar for å ta del i undervisningen og følge de rammene skolen setter for opplæringen. I opplæringsloven står det at «Elevene skal være aktivt med i opplæringen», og elever på ungdomstrinnet må forventes å ha en mer ansvarlig rolle i sin egen skolehverdag enn elever på barnetrinnet.

Det er klare sammenhenger mellom foreldres interesse for og forventninger til skolearbeidet og elevenes utbytte. Det stiller krav til hvordan lærere møter foreldre, og hvordan de inviterer til dialog om skolen. Et godt hjem–skole-samarbeid

er like viktig på ungdomstrinnet som i barneskolen. Elevene stilles overfor større utfordringer både faglig og sosialt, samtidig som foreldre er mindre involvert i samarbeid med skolen på ungdomstrinnet. Det er særlig alvorlig for elever som ikke finner seg til rette på skolen. Samarbeidet mellom hjem og skole skal vektlegges i kompetanseutvikling for lærere, og det skal settes i gang forsøk med forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever som er i faresonen for frafall.

Lærerne kan ikke imøtekomme alle behov hos elevene. I den sammenheng må det legges til rette for at kommunene på lengre sikt kan styrke sosialpedagogisk rådgivning.

Arbeidet mot mobbing skal følges opp med tilsyn, regelverksgjennomgang og kontinuerlig oppmerksomhet nasjonalt og lokalt.

Fornyning i praksis

Denne meldingen er bare gode intensjoner inntil det skjer en faktisk endring i klasserommene. Målet er at flere elever skal oppleve læringsglede, lære mer, trives og være bedre forberedt på livet etter grunnskolen. Derfor legges det stor vekt på å følge opp den enkelte kommune og den enkelte skoleeier i omsetningen fra ord til handling. Departementet vil gjøre lærerne best mulig rustet til å lede læringsarbeidet. Bedre kvalifisering av lærerne gjennom grunnutdanning, veiledning av nyutdannede lærere og løpende kompetanseutvikling skal sikre at endringene når helt ut til dem det gjelder – elevene.

Norge ser forskjellig ut avhengig av hvor man er i landet. Det gjelder også skole-Norge. Opplæringen skal være en felles møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og den skal sikre at elevene så langt det er mulig får likeverdig opplæring. Blant annet kan samiske og minoritetsspråklige elever møte særlige utfordringer som skolen må finne gode løsninger på.

Utfordringene vil variere mellom store og små kommuner, og store og små skoler. Det kan gjelde lærerrekuttering, utforming av valgfag og mulighetene til å samarbeide med videregående skoler. Utviklingen av et nytt ungdomstrinn stiller derfor store krav til både skoleeiere, skoleledelse og lærere. Ønsket om en mer praktisk og relevant opplæring er unisont fra hele landet, og det gir optimisme. Med utgangspunkt i lokale forutsetninger og muligheter kan det skapes et mer motiverende og variert ungdomstrinn som gir bedre læring for alle.

1.4 Innrammingen av meldingen

1.4.1 Tidligere meldinger og utredninger

Denne meldingen bygger på Regjeringens mål for grunnopplæringen og de generelle føringene for hele grunnopplæringen slik de er beskrevet i St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*.

Tidlig innsats er en sentral føring i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen*. Meldingen peker på at dette innebærer systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læring. Tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring er også poengtert i meldingen.

St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* beskriver en variert og mer praktisk grunnopplæring. Meldingen foreslår blant annet utprøving av et praktisk arbeidslivsfag som alternativ til 2. fremmedspråk og fordypning i norsk/samisk og engelsk. Føringene om variert og mer praktisk opplæring blir vektlagt i denne meldingen om ungdomstrinnet, og følges opp med konkrete tiltak.

Den kompetente læreren er avgjørende for å kunne styrke ungdomstrinnet. Innsatsen for en bedre og mer målrettet lærerutdanning er beskrevet i St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Differensiert grunnskolelærerutdanning og flere studieplasser på masternivå er tiltak som har betydning for ungdomstrinnet, og føringene fra meldingen om lærerutdanningen er derfor en del av grunnlaget for meldingen om ungdomstrinnet.

Lærerne og skolelederne på ungdomstrinnet må kunne bruke mest mulig av tiden på kjerneoppgaver. Føringene som er gitt i Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid til læring* ligger derfor til grunn også for denne meldingen. Kompetanse i klasseledelse blir foreslått ytterligere styrket.

Regjeringen har våren 2011 lagt fram Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*, som en oppfølging av NOU 2009: 18 *Rett til læring*. I den meldingen legger regjeringen fram sin politikk for opplæring for elever med særskilte behov. Det er bakgrunnen for at meldingen om ungdomstrinnet i mindre grad går inn på denne elevgruppen.

Departementet har vurdert NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* om opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne og følger opp deler av utredningen i denne meldingen. Mange viktige forslag vil bli fulgt opp i andre prosesser.

1.4.2 Innspill fra sektoren

I arbeidet med meldingen har departementet lagt vekt på å la de ulike aktørene komme til orde. Lærere, elever, foreldre, kommunene og andre har på ulike måter lagt fram meninger om ungdomstrinnet. Gjennom seminarer og samlinger har forskere og lærerutdanningen lagt fram sine vurderinger.

Departementet har møtt lærerorganisasjonene og hentet inn synspunkter på utfordringer for ungdomstrinnet. Departementet har tatt initiativet til å etablere nettstedet Lærerstemmer, et åpent forum for debatt der alle lærere har kunnet komme med innspill om aktuelle emner. Departementet har møtt kommunene og KS for diskusjoner.

Kunnskapsministeren har hatt seks samlinger med elever fra hele landet gjennom møteserien Kristins time, der elevene har lagt fram sitt syn på ungdomstrinnet. Ved mange skoler har elevene hatt prosesser i forkant. Departementet har møtt Elevorganisasjonen for diskusjon om tiltak for å bedre ungdomsskolen. En gruppe elever fra hele landet har deltatt i diskusjoner på nettstedet Elevpanelet.

Boks 1.1 Fakta om ungdomstrinnet skoleåret 2010/2011

- Ungdomstrinnet har 192 547 elever
- 476 rene ungdomsskoler med 72 prosent av elevene (138 000 elever)
- 716 kombinerte skoler med elever på både barne- og ungdomstrinn
- 20 skoler har flere enn 500 elever på ungdomstrinnet
- 580 skoler har færre enn 100 elever på ungdomstrinnet
- 87 prosent av elevene har bokmål som hovedmål
- 263 elever har samisk som opplæringsspråk
- 11,1 prosent av elevene mottar spesialundervisning
- Om lag 10 000 elever får særskilt norskopplæring
- Elevene på ungdomstrinnet har 13 fag fordelt på til sammen 2566 timer over tre år

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) har vært engasjert i å få fram et bredt utvalg av meninger om ungdomsskolen fra foreldres ståsted. Parallelt med Kristins time har FAU-representanter og foreldre blitt invitert til gruppesamtaler med departementet.

Lærernes, elevenes og foreldrenes stemmer er godt synlige i meldingen gjennom bruk av sitater. Sitatene illustrerer hvordan temaene i meldingen opptar lærere, elever og foreldre i sektoren. Sitatene står for enkeltpersonenes regning og er anonymisert.

2 Sammendrag av meldingen

Meldingen gir en bred gjennomgang av ungdomstrinnet med dets sterke sider og dets utfordringer. Dette er beskrevet i kapittel 1 og utdypet i kapitlene 4 til 11. Beskrivelsene og de ulike tiltakene utgjør en helhet og må ses i sammenheng. For å bidra til at meldingen og tiltakene får en bred forankring i sektoren, peker meldingen i kapittel 10 på behovet for hvordan de tiltakene som foreslås i meldingen, skal forstås og gjennomføres i en strategi for gjennomføring. I en slik strategi vil departementet trekke inn ulike samarbeidspartnere.

Målet med meldingen er å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater. Motivasjonens betydning for god læring og for elevenes læringsmiljø er beskrevet i kapittel 3. For å motivere elevene til økt innsats må opplæringen og skolehverdagen være praktisk, variert, relevant og utfordrende. Sentrale områder og tiltak er utdypet i kapitlene 4, 5, 6 og 7.

Det er noen områder som er særlig sentrale for å få til en fornyelse og styrking av ungdomstrinnet. Av innsatsområdene som departementet ser som de mest sentrale og som er prioritert i strategien for gjennomføring, er

- økt valgfrihet gjennom innføring av valgfag og fleksibilitet
- God læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse
- bedre opplæring i regning og lesing

I kapittel 1 er det understreket som et premiss at skolen skal være en felles møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og den skal sikre at elevene så langt det er mulig får likeverdig innhold og kvalitet i opplæringen.

Økt valgfrihet

Økt valgfrihet kan skape bedre motivasjon hos elevene og gi økt lyst til læring. Behovet for mer varierte tilbud skal skje gjennom økt valgfrihet innenfor fellesskolen, ikke gjennom spesialklasser eller elitetilbud. Skolene skal få noe større frihet i hvordan de vil disponere tiden, og elevene vil få tid til valgfag. Tilbudet om valgfag skal gi alle

elever faglige utfordringer. Forsøket med arbeidslivsfag fortsetter fram til 2013, og alle skoler gis mulighet til å delta i forsøket. Tiltakene for økt valgfrihet er nærmere beskrevet i kapittel 4.

Bedre klasseledelse

Lærerens evne til å være en god leder av klassen er en forutsetning for å skape en variert opplæring, der elevene er motiverte og får et godt læringsmiljø. Uten en god og trygg ledelse av klassen vil det være vanskelig å gi elevene god læring og et godt læringsutbytte. Satsingen på klasseledelse er beskrevet i kapittel 7, og lærerens rolle og betydning er utdypet i kapittel 9. God klasseledelse er en nødvendig forutsetning for at elevene skal ha et godt læringsutbytte, slik det er omtalt i kapitlene 5 og 6. Bedre klasseledelse vil også kunne redusere bråk og uro, noe som er omtalt i kapittel 9. Klasseledelse er derfor sentralt i strategien for gjennomføring.

Bedre opplæring i regning og lesing

Elevene skal møte faglige utfordringer og ha et godt læringsutbytte slik at de er best mulig rustet til å gjennomføre videregående opplæring. Forskning viser at elever i Norge er svake i tallregning. Lesing og leseopplæring er en utfordring, særlig for guttene. Derfor legger meldingen opp til en særskilt satsing på å styrke ferdighetene i regning og matematikk og videreføre lesesatsingen, som i større grad skal ha som mål å styrke guttenes leseferdigheter. Dette er utdypet i kapittel 5. Tiltaket må ses i sammenheng med Overgangsprosjektet i Ny GIV, som har som formål å øke ferdighetene til elevene med de svakeste resultatene på 10. trinn i kapittel 8.

Andre tiltak

Tilpasset opplæring og differensiering, slik det er beskrevet i kapittel 4, bygger på premisset om opplæring innenfor fellesskapets rammer. Virkelighetsnær og variert opplæring, både i de praktiske og estetiske fagene og som arbeidsmåter i

alle fag, er drøftet i kapittel 4. Økt motivasjon og læring gjennom IKT er også omtalt i dette kapitlet. Selv om det satses særskilt på regning og lesing, bygger meldingen på et bredt læringssyn. Kapittel 5 handler om hvordan et utfordrende ungdomstrinn kan gi god faglig kompetanse til alle elever.

God kultur for tilbakemeldinger og vurdering er viktige faktorer for motivasjon og læring. Dette temaet tas opp i kapittel 6. Prøver og karakterer er en del av dette kapitlet.

Klasseledelse er som nevnt et prioritert område. I kapittel 7 drøftes også andre sentrale sider ved elevenes læringsmiljø, som mobbing, psykisk helse og livsstil.

Et av målene for grunnopplæringen er at elevene skal gjennomføre videregående opplæring. I kapittel 8 er det en gjennomgang av utfordringer og tiltak for å sikre gode overganger mellom ung-

domstrinnet og videregående opplæring, og mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Satsingen Ny GIV er sentralt tiltak i dette arbeidet.

Lærerens betydning som klasseleder er helt avgjørende for god læring. I kapittel 9 behandles lærerens betydning for elevenes læringsutbytte totalt. Kvalifisering av lærerne fra grunnutdanning via veiledning for nye lærere til etter og videreutdanning er sentrale temaer. Kapitlet tar også opp regulering av lærertettheten. Læreren er avhengig av et godt støtteapparat, der skoleledelse, kommune og nasjonale støttefunksjoner spiller sammen, noe kapittel 10 behandler.

Hjemmet har stor betydning for elevenes læring og motivasjon for skolearbeidet. I kapittel 11 tar meldingen opp hvordan skolene på ungdomstrinnet kan legge til rette for et godt hjem-skole-samarbeid.

3 Motivasjon og lærelyst på ungdomstrinnet

Hvis elever skal utnytte sitt fulle potensial for læring i skolen, er det helt avgjørende at de er villige og i stand til å yte en innsats, og til å benytte seg av de ressursene som er tilgjengelige for dem. Elevenes motivasjon for læring er altså helt avgjørende for deres læringsutbytte. Motivasjon for læring kan defineres som den drivkraften som ligger bak innsats for læring.¹ Det er stor enighet blant forskere om at motivasjon er viktig for læring.² Analyser av Elevundersøkelsen 2010 viser at elevenes motivasjon på ungdomstrinnet har sterk sammenheng med innsats, som igjen har sammenheng med karakterer.³

Departementet har derfor gått igjennom forskning om elevers motivasjon, og i dette kapittelet trekker vi fram fire hovedområder som forskningen peker på som helt sentrale for å fremme elevenes motivasjon.

3.1 Status for motivasjonen på ungdomstrinnet

Elevundersøkelsen måler ulike sider ved elevenes motivasjon.⁴ Tre av fire elever på 10. trinn er interesserte i å lære på skolen i mange, de fleste eller alle fag. Se figur 3.1. Sju av ti elever på 10. trinn gjør leksene sine i mange, de fleste eller alle fag, og åtte av ti følger med og hører etter når lærerne snakker (ofte, svært ofte eller alltid). På spørsmål om hvor godt de liker skolearbeidet, svarer 37 prosent at de liker det godt eller svært godt, mens ytterligere 36 prosent liker skolearbeidet nokså godt. Se figur 3.2.

Samtidig betyr dette at det er en ganske stor gruppe tiendeklassinger som ikke er særlig interessert i å lære på skolen, som sjelden gjør leksene sine, og som sjelden følger med og hører etter når lærerne snakker. Nesten en av tre tiendeklassin-

ger svarer at de ikke liker skolearbeidet særlig godt eller ikke liker skolearbeidet i det hele tatt.

Andelen høyt motiverte elever synker fra 5. trinn til 10. trinn for så å øke noe igjen ved overgangen til videregående skole. Motivasjonen synker altså med alderen, og nedgangen begynner på barneskolen. Det ser dermed ikke ut til at det først og fremst er forhold ved ungdomsskolen i seg selv som forklarer den lavere motivasjonen på ungdomstrinnet. Samtidig innebærer dette at utfordringene med å motivere elever til læring er større på ungdomstrinnet enn på andre trinn.

3.2 Forhold med betydning for elevenes motivasjon for læring

Tidligere har det vært vanlig å betrakte motivasjon som et ganske stabilt personlighetstrekk – noe man har mye eller lite av. I dag er det mer vanlig å se motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selv vurdering og forventninger. Miljø og læringssituasjon har derfor stor betydning for elevenes motivasjon.⁵

Det er mange ulike forhold i og rundt eleven og læringssituasjonen som til sammen bestemmer elevens motivasjon for læring. Dette kan være ytre forhold, som ulike former for belønning, eller det kan være indre forhold, som at eleven har en spesiell interesse for et tema og ønsker å lære mest mulig om det, uten noen tanke for å få noe annet ut av det. Ofte vil mer enn én faktor kunne spille inn på en elevs motivasjon i en gitt situasjon, og elever kan være motivert av forskjellige faktorer i ulike situasjoner. Det vil variere mye hvor lett det er å påvirke disse forholdene.

Forskningen peker på en rekke forhold som har betydning for elevenes motivasjon for læring, jamfør avsnittene nedenfor. I tillegg til en rekke kjennetegn og trekk ved skolen og opplæringen peker forskningen på den viktige innvirkningen foreldres støtte og forventninger har på elevenes motivasjon for læring. Dette er stort sett de

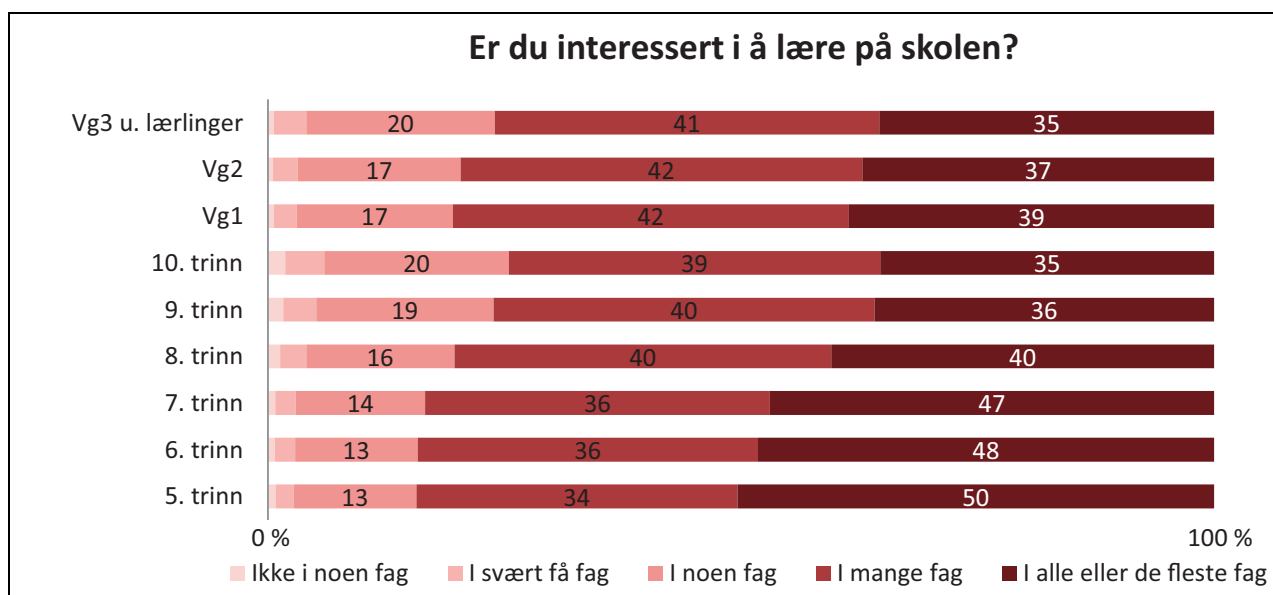
¹ Skaalvik og Skaalvik 2005

² Se for eksempel Wentzel og Wigfield 2009, National Research Council 2003, Hattie 2009

³ Topland og Skaalvik 2010

⁴ Topland og Skaalvik 2010

⁵ Skaalvik og Skaalvik 2005



Figur 3.1 Interessert i å lære. Prosent

Kilde: Topland og Skaalvik 2010

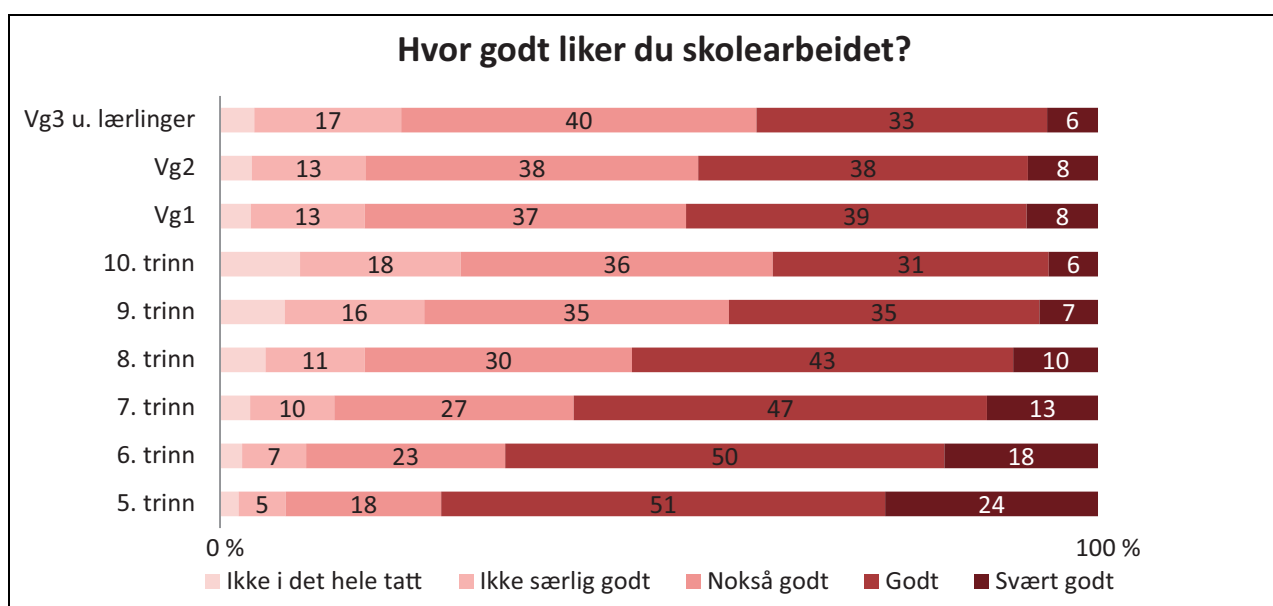
samme forholdene som forskning har vist at er viktige for elevenes læringsutbytte. Dette gir retning for arbeidet for å øke alle elevers utbytte av opplæringen, uavhengig av deres utgangspunkt.

3.2.1 Positiv holdning til utdanning og læring

Motivasjon er avhengig av en positiv holdning til utdanning og læring. Det er derfor viktig at skolen klarer å skape en elevkultur som støtter og verdssetter læring.

Foreldre har stor innvirkning på barnas holdninger til utdanning og læring. Hvis foreldre snakker positivt om skole og læring, vil barna i større grad oppfatte skole som noe positivt og viktig.⁶ Forskning har vist at foreldre, via sin oppmuntring og sine forventninger, har stor innvirkning på barnas læring. Det er viktig at foreldre og skole kommuniserer de samme høye forventningene. Det viser seg at holdninger og forventninger fra forel-

⁶ Nordahl 2007



Figur 3.2 Liker skolearbeidet. Prosent

Kilde: Topland og Skaalvik 2010

drene har mye mer å si for læringsresultater hos barnet enn andre forhold ved familien (om foreldrene bor sammen eller er skilt etc.).⁷

Kommunikasjonen mellom skolen og foreldrene fungerer ikke alltid godt. Når kommunikasjonen er dårlig, og fører til at foreldrene har liten informasjon og kunnskap om skolen, kan det være vanskelig for foreldrene å opprettholde høye forventninger og gi god støtte til barna.⁸ Forskning tyder på at lærerne samarbeider best med de foreldrene som er like dem selv, blant annet med hensyn til etnisitet og utdanning. I den grad dette skjer, vil samarbeidet mellom hjem og skole kunne bidra til å forsterke sosiale forskjeller heller enn å utjevne dem.⁹

Ja, det med foreldrene som en ubrukt ressurs, som et mantra, det er jeg ganske enig med. Og jeg kjenner veldig mye på det at overgangen som foreldre fra barneskole til ungdomsskole er ganske tøff. Plutselig så mister du kontakt og dialog, i hvert fall omfanget er min erfaring. Og det var og en av de tingene som faktisk ungdommene mine sa da jeg satt og hørte på dem. De ønsker at foreldrene har større plass, større påvirkning.

FAU-representant, Midt-Norge

Forskning viser til at foreldre som kjenner hverandre og deltar i elevenes skoleaktiviteter, oftere får elever som klarer seg både sosialt og faglig bedre. Det ser ikke ut til at foresatte er klar over dette. Hva med å bytte ut et par timers innsats i fotballklubben, med et par timers aktiviteter for et godt klassemiljø?

Laererstemmer.no, mars 2011

3.2.2 Praktisk, variert og relevant opplæring

Det snakkes mye om mer praktisk opplæring, men det er ikke alltid klart hvilken forståelse av begrepet «praktisk» som ligger til grunn. Praktisk opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, uten at det nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, som prosjektarbeid eller gruppearbeid. Slike aktiviteter kan anvendes i alle fag.

Det finnes lite forskning om hvilken effekt det har på motivasjon og læringsutbytte at en arbeidsform kan betegnes som praktisk. I motivasjons-

forskningen trekkes imidlertid variasjon fram som viktig for elevenes motivasjon. Varierte arbeidsmåter vil i de fleste sammenhenger også innebære arbeidsmåter som kan betegnes som praktiske. I mange undersøkelser ser vi også at elevene selv sier at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at det gjør dem mer motiverte for skolearbeidet.¹⁰ Timer som er bygget opp på samme måte, og repetitive oppgaver kan kjede elevene.¹¹ Selv om det ikke er et mål å unngå alle oppgaver som kan kjede elevene, kan morsomme og interessante oppgaver og arbeidsformer være en viktig motivasjonskilde.

For at elevene skal forstå hvorfor de skal bruke tiden sin på skolearbeidet, må de oppleve opplæringen som relevant og meningsfylt. Relevans kan for eksempel handle om å vise hvordan det elevene lærer på skolen, kan brukes i hverdagen, eller i framtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv.¹²

Videre ser det ut til at aktive arbeidsformer kan være med på å spore til større innsats i læringsarbeidet. Dette kan innebære å utføre eksperimenter heller enn å lese om dem, å delta i rollespill heller enn å høre på en forelesning, eller å bygge en modell framfor å skrive om den.¹³ De fleste elever liker også å jobbe sammen. Samarbeidslæring kan bidra til at elevene hjelper hverandre og tar ansvar for at hele klassen lærer, framfor et sterkt konkurransebasert klima som kan virke fremmedgjørende på elever som henger etter.¹⁴ Gruppearbeid kan være et godt eksempel på hvordan elevaktive arbeidsformer kan fungere både dårlig og godt. Det er helt vesentlig at gruppens suksess avhenger av at *alle* medlemmene lærer noe. Hvis gruppen kun blir bedømt ut fra et sluttprodukt, har de flinke elevene lite å tjene på å trekke de mindre flinke elevene med i arbeidet, og de mindre flinke elevene ser ikke nødvendigvis noen grunn til å engasjere seg i læringsprosessen.¹⁵

Det ser altså ut til at elevene setter pris på praktiske og varierte arbeidsmåter. Forskningen viser imidlertid at det er noen forutsetninger som må være til stede hvis slike metoder skal fungere godt. Lærerens kompetanse er helt avgjørende for at arbeidsmåtene skal være læringsfremmende

¹⁰ Smith mfl. 2005, Dæhlen mfl. 2011

¹¹ National Research Council 2003

¹² Willms mfl. 2009, Gibbs og Poskitt 2010, National Research Council 2003

¹³ National Research Council 2003

¹⁴ National Research Council 2003

¹⁵ Slavin 2010

⁷ Hattie 2009

⁸ Hattie 2009

⁹ Nordahl 2007

for alle. Hvis læreren ikke har god nok kunnskap i å bruke metoden risikerer man at elevaktive arbeidsformer blir ustrukturerte, og at målet for aktiviteten ikke står klart fram for elevene. Slike aktiviteter kan derfor være svært krevende for læreren å gjennomføre, og krever mye forberedelser i forkant og evaluering i etterkant. Enten det handler om uteskole eller gruppearbeid, er det helt avgjørende at aktiviteten knyttes til mål i læreplanen, og at denne sammenhengen gjøres tydelig for elevene. Forskningen viser at de generelle prinsippene for god opplæring må være tilstede også i praktiske aktiviteter: Det må være gode relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev, og en tydelig og sterk lærer må gi gode tilbakemeldinger til elevene.¹⁶

Jeg synes at motiverte lærere som kan faget sitt er veldig viktig. De må klare å legge opp til varierte timer, med forskjellige oppgaver. Alle lærer ikke på samme måte, og derfor trengs det annerledes opplegg til enkelte elever. Det er også viktig at læreren hører på oss som elever, og tar oss med på å bestemme. Alle skal få si sin mening!

Jente 14, Elevpanelet

Både utval av fag i ungdomsskolen og særleg undervisningsformer bør styrast meir i praktisk retning. Også dei teoretisk sterke er glade i praktiske undervisningsformer, og alle elevar har mykje å tene på variert undervisning.

Laererstemmer.no, november 2010

Undersøkelser viser videre at elevene er mer motiverte for skolearbeidet dersom de har noe valgfrihet rundt temaer, lærestoff eller hvilke strategier de bruker for å løse oppgavene. Når elevene får lov til å sette egne mål, og observere og evaluere sin egen læring, fremmes motivasjon. En slik elevmedvirkning er viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring.¹⁷ En viss grad av medvirkning og autonomi fremmer motivasjon, men valgfrihet må gis innenfor klare rammer og forventninger. Valgfrihet er ikke det samme som å bli overlatt til seg selv.

Jeg synes elevene skal kunne få være med å bestemme over sin egen skoledag i en viss grad, men skolen må bestemme mest. Elevene vet ikke alltid hva som er best for dem, og hvis elevene

skal bestemme det meste selv, spesielt i ungdomsskolen, vil de bare forandre ting til fordel for seg.

Jente 15, Elevpanelet

De [elevene] vil tilbake til det med valgfagssystemet, de vil velge, hva heter det, valgfag ja. Dermed kan de velge det som virkelig interesserer dem, få pusterommet deres. – Og elevene skjønner at de må lære noe. Man må lære noe for at man skal fungere, men så får man også pusterom og påfyll.

FAU-representant, Midt-Norge

Alle trenger et område å lykkes på, ikke alle gjør det gjennom tradisjonelle teorifag. Gjeninnfør valgfag minst 5 timer i uken.

Laererstemmer.no, november 2010

3.2.3 Mestring og god vurderingspraksis

Elever kan ha tro på at skolen er viktig og ønske å lære, men for at de skal velge å gjøre sitt beste, er det viktig at de har tro på at deres innsats vil gi resultater.¹⁸ Da er det helt avgjørende at de opplever mestring. Erfaringer med nederlag etter nederlag påvirker elevenes forventninger og selvtillit, og det er vanskelig å opprettholde motivasjonen hvis man forventer atter et nederlag.¹⁹ For elever som forventer nederlag, kan likegyldighet bli en beskyttelsesmekanisme. Innsats blir noe risikofyllt hvis en har lave forventninger om å lykkes, fordi det kan ses som et tegn på dårlige evner. Hvis en ikke prøver engang, kan man jo skylde på mangel på innsats.²⁰ Elever med høy faglig selvtillit deltar mer aktivt i læringen, og er flittigere og mer utholdende enn elever med lavere faglig selvtillit.²¹ Noen forskere forklarer nedgangen i motivasjon som observeres blant ungdom med at elevene gradvis mister troen på sine egne evner.²²

Syn på evner kan ha stor betydning for mestringsforventninger. Elever som ikke opplever å mestre skolearbeidet, og samtidig ser på evner som noe naturgitt og stabilt, kan føle at det ikke er noen vits i å anstrenge seg. Elever som derimot ser evner som noe foranderlig vil være opptatt av å øke sin egen mestring.²³ Dermed blir det viktig for skolen å formidle et syn på at øvelse og hardt arbeid vil gi resultater for alle. For at eleven skal

¹⁸ National Research Council 2003

¹⁹ Dale 2010

²⁰ Dale 2010, Skaalvik og Skaalvik 2005

²¹ Gibbs og Poskitt 2010

²² National Research Council 2003

²³ National Research Council 2003, Dale 2010

¹⁶ Caspersen mfl. 2011

¹⁷ National Research Council 2003, Gibbs og Poskitt 2010, Dale 2010

oppleve å mestre er det viktig at læreren setter mål som er innenfor rekkevidde for eleven. Samtidig må alle elever ha høye mål å strekke seg etter.²⁴ Elevene må oppleve at lærerne har høye forventninger til at de kan klare oppgavene.²⁵ Forskningen peker på faren for selvpoppfyllende profetier, der lærerens lave forventninger til en elev former måten læreren forholder seg til eleven på, noe som fører til at eleven lever opp til disse lave forventningene. Effekten av slike selvpoppfyllende profetier er størst blant elever med lav sosioøkonomisk status og elever med spesialundervisning.²⁶

Forfatterne av *Engaging Schools* mener at realistiske utfordringer er det viktigste prinsippet for å dyrke fram motiverte elever, men det er også et prinsipp som er vanskelig å sette ut i livet i klasser med elever med svært ulike forutsetninger og ulikt kunnskapsnivå. Det er derfor viktig at lærerne kjenner til elevenes kunnskapsnivå, og at dette evalueres løpende.²⁷

Forskningen peker videre på viktigheten av en god vurderingspraksis. Elevene lærer best når de forstår hvordan arbeidsoppgaver henger sammen med målene for læringen. De må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og de må få råd om hvordan de skal forbedre seg.²⁸

Jeg synes det er viktig å få klare, raske tilbakemeldinger av læreren, da får man fort beskjed om hva som er bra, og hva som kan endres og forbedres. Da blir det lettere å fortsette, og resultatet blir bedre. Når resultatet blir bedre, øker motivasjonen. Jeg synes det er viktig at man forstår hva man skal lære, og hva man får ut av å lære om akkurat det man lærer. Når man vet at man får bruk for noe man lærer, blir man ofte mer motivert til å lære det, og står mere på. Sånn er det i hvert fall for meg.

Jente 14, Elevpanelet

Min erfaring denne høsten er at læringsarbeidet blir mye mer målrettet hvis jeg har klart å formulere vurderingskjennetegn som elevene får før vi begynner f. eks. en skriveøkt eller har en presentasjon. (...) Jeg har aldri før opplevd at elever arbeider så målrettet. (...) Så for meg har det vært utrolig inspirerende å se hva dette gjør med

elevenes bevissthet og læringsutbytte (er på 8. trinn.)

Lærer, Delogbruk.no, april 2009

3.2.4 Trivsel og gode relasjoner

Trivsel og gode relasjoner til medelever og lærere er viktig for motivasjonen. Forskning viser at et godt forhold til medelever spiller en kritisk rolle for ungdoms mentale helse og trivsel. Selv om det ikke er påvist en direkte forbindelse mellom gode forhold til medelever og motivasjon, vil vennskap med jevnaldrende fremme elevenes trivsel, og kunne virke positivt for elevenes evne og overskudd til å engasjere seg i skolearbeidet.²⁹

Det er viktig med gode relasjoner mellom lærer og elev, både sosialt og faglig. I analysene av data fra Elevundersøkelsen er et positivt emosjonelt forhold til lærerne en av faktorene som sterkest predikerer høy motivasjon og innsats. Elevene må føle at lærerne kjenner dem, bryr seg om dem, og respekterer dem,³⁰ og de må oppleve å få god faglig hjelp og støtte.³¹

(...)da er det det samme hva vi har om – så lenge læreren kan stoffet, er engasjert og kan «by litt på seg selv» ved å være utadvendt og snakke til alle elevene.

Jente 15, Elevpanelet

Det jeg har lyst til å si at lærerne trenger aller mest, er evnen til å lede ungdom, til å skape relasjon til ungdom. Jeg tror du kan kunne så mye fag du bare orker, og jeg har litt klump i halsen på den pendelen på at her skal det være så stor fagkompetanse. Fordi jeg tror vi alle har møtt i skolen vår, når vi gikk skolen, noen som hadde kjempehøy fagkompetanse, men som slettes ikke ante hvordan de skulle snakke med oss eller ha relasjon til oss. Man må ha begge deler.

FAU-representant, Østlandet

I de følgende kapitlene fremmer departementet tiltak på ulike områder av opplæringen på ungdomstrinnet for å styrke motivasjonen hos elevene. Tiltakene bygger på forskningen som er gjennomgått i dette kapittelet, og på innspill fra elever, foreldre og lærere. Kunnskap fra forskning, ønsker fra representanter for skolesektoren og sammenligning med andre land har gitt noen

²⁴ Dale 2010, Gibbs og Poskitt 2010

²⁵ Dale 2010, Jenner 2004, Willms mfl. 2009

²⁶ Jussim mfl. 2009

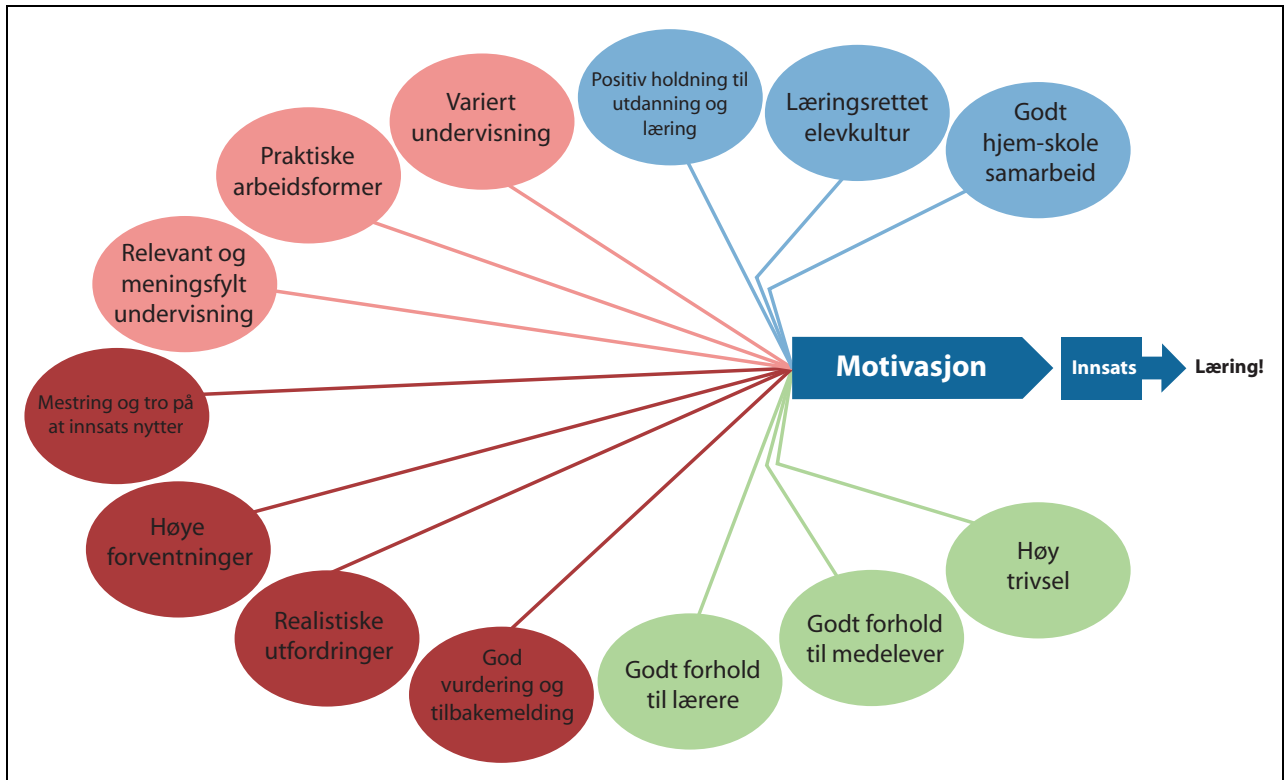
²⁷ National Research Council 2003

²⁸ Hattie og Timperley 2007, Black og Dylan 1998

²⁹ National Research Council 2003

³⁰ National Research Council 2003, Gibbs og Poskitt 2010, Willms mfl. 2009, Meyer mfl. 2009

³¹ Topland og Skaalvik 2010



Figur 3.3 Forhold som fremmer motivasjon

Figuren illustrerer hvordan de fire forholdene som er nevnt i dette kapitlet, bidrar til å fremme motivasjon for læring hos elevene, og hvordan denne motivasjonen fører til større innsats og dermed til mer læring. Motivasjon, innsats og læring inngår i komplekse prosesser, og dette er en forenklet framstilling av det som ser ut til å være de forholdene som i størst grad går igjen i forskningen.

klare spor å arbeide langs, og felles retning for tiltakene.

Summen av tiltakene skal bidra til at elevene opplever skolehverdagen som mer variert, prak-

tisk og relevant. Dermed skal de bli mer motivert for å yte sitt beste og oppleve utfordringer, mestring og muligheter.

Boks 3.1 Motivasjon og lærelyst på ungdomstrinnet

Konsensuspunkter fra seminar arrangert av Kunnskapsdepartementet i november 2010

1. Lærestoff og arbeidsoppgaver må tilpasses og gi grunnlag for mestring

Lærestoff og arbeidsoppgaver må tilpasses elevenes forutsetninger. Den enkelte elev må få oppleve mestring. Gode erfaringer med mestring virker motiverende på videre arbeidsinnsats. Å lykkes gir mot til å møte nye utfordringer.

2. Læringsorientert skolemiljø virker inspirerende og motiverende

Lysten til å lære fremmes best i et læringsorientert skolemiljø der det forventes at alle elever gjør sitt beste for egen læring og utvikling.

3. Lærerne må støtte elevene i deres læringsarbeid og gi dem anerkjennelse

Å bli sett og bekreftet virker motiverende. Lærerne må legge stor vekt på å utvikle gode relasjoner til den enkelte elev, opptre faglig støttende og anerkjennende. Skoleledelsen må legge til rette for dette.

4. Elevene skal få konkrete og læringsfremmende faglige tilbakemeldinger

Konkrete og læringsfremmende tilbakemeldinger som peker framover, øker motivasjonen og arbeidsinnsatsen. Lærere og skoleledere må ha god innsikt i hvordan dette skal gjøres.

5. Innholdet i skolen må oppleves som relevant og meningsfylt

Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats avhenger av at de ser verdien i og meningen med å arbeide med de ulike fagene, ikke bare for sin egen del her og nå, men også for senere deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

6. Elevene må få valgmuligheter

Å gi elevene muligheter til å ta selvstendige valg virker motiverende på arbeidsinnsatsen.

Det enkleste virkemidlet er å gi elevene reelle valgmuligheter mellom oppgaver som ligger på samme nivå og har lik vanskegrad.

7. Læringsarbeidet skal være preget av variasjon, kreativitet og lek

Lærerne må legge til rette for en variasjon i arbeidsstoff og arbeidsmåter som gir elevene rom til å utfolde seg kreativt og prøve ut nye former for læringsfremmende aktiviteter.

8. Alle kan lære

Motivasjonen og arbeidsinnsatsen til elevene øker i skoler med en ledelse og lærere som tror på at *alle* kan lære.

4 Et mer praktisk, variert og relevant ungdomstrinn

I St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* slo departementet fast at det må iverksettes tiltak på ungdomstrinnet som øker elevenes engasjement og interesse for å lære. I dette kapittelet foreslår departementet tiltak som skal fremme en mer praktisk, variert og relevant undervisning på ungdomstrinnet. Som påpekt tidligere, er det mye som tyder på at dette vil virke gunstig på elevenes motivasjon og deres læringsresultater. Mange elever opplever ungdomstrinnet som for teoretisk og kjedelig.¹ En mulig årsak kan være at opplæringen er preget av lite variasjon.² Det kan også ha sammenheng med at noen fag har blitt oppfattet som mer teoretiske de siste årene, eller at lærerne ikke i tilstrekkelig grad knytter undervisningen til forhold som er relevante i elevenes hverdagsliv. I tillegg kan det være at noen av dagens rammer gjør det utfordrende for skolene å gi elevene tilstrekkelig med muligheter til å arbeide virkelig hetsnært og variert i skolen.

Departementet mener at de endringene som er foreslått her om økt fleksibilitet i fag- og timefordelingen, innføring av valgfag og forsøk med arbeidslivsfaget, vil ivareta behovet for økt handlingsrom lokalt. Økt fleksibilitet og flere valgmuligheter vil gjøre det enklere å tilrettelegge undervisningen slik at den blir mer variert og relevant for elevene. I tillegg foreslår departementet en gjennomgang av de praktiske og estetiske fagene i dette kapittelet. Samlet sett vil disse tiltakene gi bedre vilkår for en mer praktisk, variert og relevant opplæring. Tiltakene må også ses i sammenheng med tiltak for å styrke lærernes kompetanse.

4.1 Tilpasset opplæring og differensiering på ungdomstrinnet

Tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet er et bærende prinsipp for opplæringen i grunnskolen. Målet er at elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt for deres evner og forutset-

ninger, og dette er nedfelt både i opplæringsloven § 1-3 og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I prinsipper for opplæringen heter det:

«Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre.»

Målet om tilpasset opplæring krever pedagogisk differensiering i læringsarbeidet i klasserommet. Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike inn ganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier. Det å mestre pedagogisk differensiering i klasserommet er en viktig kompetanse for den profesjonelle læreren.

Prinsippet om tilpasset opplæring er krevende og kan møte utfordringer i en travelt skolehverdag. Derfor kan det også oppstå ønsker om å kunne dele elevene inn i grupper etter evner, faglig nivå, interesser eller andre forutsetninger, såkalt organisatorisk differensiering. Synet på om organisatorisk differensiering er til det beste for elevene, har endret seg over tid og er stadig et aktuelt tema både i Norge og andre land.

4.1.1 Historiske erfaringer med organisatorisk differensiering

I 1959 vedtok Stortinget at kommunene kunne utvide elevenes opplæringsplikt fra sju til ni år, og i 1969 ble dette innført for alle. Før det gikk elevene fra sju års folkeskole enten til realskole som forberedelse til videre studier, til framhaldsskolen for de med mer praktiske evner, eller rett ut i arbeidslivet. Det hadde vært utstrakt forsøksvirksomhet med sammenholdt ungdomsskole i forkant, og utfordringene omkring en felles skole for denne aldersgruppen var mange. Tilpasning av

¹ Øia 2011

² Topland og Skaalvik 2010

opplæringen ble forsøkt løst med kursplanssystemet, der elevene ble organisert i tre ulike vanskelighetsgrader i fagene norsk, engelsk og matematikk. Sentrale myndigheter formidlet lenge en holdning til ungdomstrinnet som tilsa at sammenholdte klasser og felles læringsmål for elevene var bortimot umulig. Skolen kunne ikke forvente at elevene hadde muligheter til å lære like mye, derfor måtte skolen tilpasse seg gjennom å ha ulike forventninger og å organisere opplæringen ut fra elevenes mestringsnivå.

Kursplanene ble avskaffet i Mønsterplanen av 1974 av flere grunner. Adgangen til gymnaset var lenge bestemt av karakterene i de mest sentrale skolefagene, og det var krav om vitnemål fra kursplan tre i fagene norsk, engelsk og matematikk, og fra kursplan 2 i tysk. Elever med vitnemål fra lavere kursplaner i disse fagene fikk dermed sine muligheter til videre utdanning kraftig begrenset. Karakterstatistikk viste også at det var betydelig overlapping i prestasjoner mellom elevene på de ulike planene. Det var fortsatt gjennomsnittsforskjeller mellom planene, men mange elever fra de lavere kursplanene oppnådde resultater som plasserte dem høyt blant de elevene som tok de mest krevende planene. Overlappingen betydde at man holdt en del elever fra lavere planer ute fra gymnaset, til tross for at de svakeste elevene på kursplan tre ikke hadde bedre prestasjoner enn dem. I tillegg til å virke urettferdig bidro dette til å forsterke sosiale forskjeller mellom elevene, og begrense mulighetene til sosial mobilitet.

I 1960-årene var det også uenighet mellom Forsøksrådet³ og Stortinget om hvem som skulle bestemme kursplannivået for den enkelte elev, skolen eller foreldrene. Stortinget la beslutningsmyndigheten over på foreldrene. Erfaringen var at de fleste elever fulgte det rådet skolen ga om valg av kursplan, men også at mange valgte en høyere kursplan enn anbefalingen. Stort press på de høyeste kursplanene og feilplassering av elever ble etter hvert et problem. Hensikten med kursplanene hadde vært å skape mest mulig homogene elevgrupper, men i praksis fordelte ikke elevene seg etter disse intensjonene.

Senere mistet Forsøksrådet troen på kursplansystemet, og det ble gjort forsøk med sammenholdte klasser gjennom større deler av ungdomsskolen. I Forsøksrådets oppsummeringer av forsøkene heter det at prestasjonsnivået ble hevet

med sammenholdte klasser, og at det særlig var elevene som tidligere var på de laveste kursplanene, som bidro til å trekke opp nivået. Sammenholdte klasser så også ut til å redusere disiplinproblemene. Forsøksrådet viste til presset på de høyeste kursplanene. Det ble understreket at elevene skulle ha en felles faglig dannelse, og at det ikke var skolens oppgave å spå om elevenes framtidige plassering i arbeidslivets hierarki. Det ble dessuten argumentert med at elevene ikke skulle sorteres inn i grupper av vinnere og tapere.⁴

Etter at kursplanene ble avskaffet i Mønsterplanen av 1974, ble det åpnet for tempodifferensiering i stedet. Filosofien bak var at alle kunne nå like langt, men at de trengte ulik tid. Dette ble heller ikke spesielt vellykket, og Stortinget gikk i 1979 inn for at elevene skulle holdes samlet gjennom hele ungdomstrinnet. Erfaringene med differensiering på ungdomstrinnet i etterkrigstidens Norge munnet ut i enhetsskolen slik vi kjenner den i dag. I Mønsterplanen av 1987 vektlegges begrepet tilpasset opplæring, og det legges vekt på at alle elever skal få utfordringer innenfor rammen av fellesskapet. Dette videreføres i Læreplanverket 1997 og i Kunnskapsløftet 2006.

Lovbestemmelsen som regulerer inndeling av elevene i grupper, har blitt endret flere ganger. Siden 1997 har den inneholdt en presisering om at elevene til vanlig ikke skal organiseres etter evner, kjønn eller etnisitet.

4.1.2 Forskning på organisatorisk differensiering

Mange forskere har vært opptatt av organisering av elever i nivådelte grupper og effekten dette har på elevenes læringsutbytte, samt konsekvensene for sosial utjevning og for elevenes motivasjon for skolearbeidet.⁵ En systematisk gjennomgang av forskningen på området viser at det er lite som tyder på at bedre mulighet til å dele elevene inn i grupper ut fra faglig nivå alt i alt vil bidra til bedre læringsutbytte eller vil ha andre positive effekter av betydning. I den grad man kan si at noen har fordel av slik gruppering, er det de flinkeste elevene. Lavt og middels presterende elever har negativ eller liten effekt av gruppering etter faglig nivå. Selv for de flinkeste elevene har forskere kun påvist en svak positiv effekt på læringsutbyttet. Hvis økt læringsutbytte er rettesnoren, er det mange andre tiltak som har gunstigere innvirk-

³ Forsøksrådet for skoleverket ble opprettet ved lov 8.7.1954 om forsøk i skolen. Forsøksrådet skulle sette i gang systematiske skoleforsøk og vurdere resultatene av dem med tanke på innføring i hele skoleverket.

⁴ Telhaug 1970, Telhaug 1994

⁵ Hattie 2009, Slavin 1990, Boaler 2007, Kyriacou og Goulting 2006

ning på elevene enn det å dele dem i grupper etter nivå over tid.⁶ Det gjelder for elever på alle faglige nivåer.

I forskningen pekes det spesielt på tre sosiale utfordringer ved inndeling av elever etter faglig nivå.⁷ For det første blir elever med lav sosial bakgrunn og minoritets elever oftere plassert i lavt presterende klasser, noe som bidrar til å sementere sosiale forskjeller. Å unngå å forsterke sosiale forskjeller var noe av begrunnelsen for å avskaffe kursplaninndelingen i Norge i 1974. For det andre viser forskningen at elever med ulik bakgrunn plasseres i ulike prestasjonsgrupper selv når deres prestasjoner er jevn gode. Dette var også erfaringen med kursplaninndelingen i Norge, der det ble påvist betydelig overlapp i prestasjoner mellom elever på tvers av kursplannivåene. For det tredje viser forskningen at middels presterende elever fra høyt utdannede hjem oftere plasseres i høyt presterende grupper, ettersom deres foreldre har høyere ambisjoner på barnas vegne og klarer å få dem inn i de «beste» klassene. Dette er også i tråd med erfaringene under kursplaninndelingen i Norge, der det etter hvert ble et sterkt press på de høyeste kursplanene.

Forskningen har med andre ord vist at permanent nivågruppering og -differensiering har slått ulikt ut for elever med ulik bakgrunn. En slik organisering har gitt elever som presterer likt, ulike muligheter i opplæringen, og forsterket betydningen av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

Forskningen er ikke like entydig når det gjelder i hvilken grad nivådifferensiering bidrar til bedre eller dårligere motivasjon. EPPI-senteret, som utarbeider systematiske kunnskapsoversikter, har sett på hva som motiverer elever mellom 14 og 16 år i matematikk i Storbritannia.⁸ De fleste elever, og særlig de middels gode elevene, er fornøyde med sin gruppe. Elevene i de høyest presterende gruppene ser på undervisningen som mer utfordrende, de opplever rask framgang, men samtidig noe større grad av prestasjonsangst. Forskerne peker på risikoen ved at de lavest presterende klassene eller gruppene over tid blir preget av et lite læringsfremmende miljø, der elevene møter lave forventninger til hva de kan utrette og kjedelige og repetitive oppgaver. Dette virker klart negativt på motivasjonen. Dersom det i tillegg er konsekvenser av å bli plassert i den lavest presterende gruppen, for eksempel ved at man

ikke har sjanse til å oppnå de beste karakterene eller ikke lenger har alle valgmuligheter åpne, vil dette påvirke motivasjonen negativt.⁹ En kvalitativ undersøkelse av ungdomsskoleelevenes motivasjon tyder også på at elevene selv er ambivalente til inndeling i grupper etter ferdigheter. På den ene siden sier elevene i studien at det føles stigmatiserende å bli plukket ut til «de dårligste gruppene». På den annen side kan det oppleves som trygt å få opplæring sammen med elever på samme nivå.¹⁰

I en studie av nivådelte grupper fra USA var den gruppen elever som oppnådde best resultater, satt sammen av elever på ulike nivåer som fikk ansvar for å hjelpe hverandre i læringsarbeidet. Studien konkluderer med at dersom undervisningen tar hensyn til ulike måter å lære på og ulike læringsforutsetninger, har heterogene grupper større sannsynlighet til å skape respekt og forståelse mellom elever fra ulike miljøer og mellom elever med ulike ferdigheter.¹¹ En kunnskapsoversikt fra EPPI-senteret finner at det å sette sammen egne grupper for flinke elever har positiv effekt, men også opplegg der flinke elever jobber sammen med de andre elevene har positiv effekt. Flinker elever kan oppnå like gode resultater i heterogene grupper og klasser dersom lærerne klarer å skape et godt sosialt klima i klassen. EPPI-senteret peker på at lærerne har en nøkkelrolle i å skape et klima der også høyt presterende elever trives.¹² Disse forskningsfunnene samsvarer godt med nyere forskning på ungdomstrinnet i Norge, der prinsippet om tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er det gjeldende. NOVA finner at skoler som oppnår gode resultater for elevene sine, trekker opp resultatene for alle elevgrupper, uavhengig av kjønn og foreldrenes utdanning.¹³ Skoler der elevene har høy indre motivasjon, gjennomgående høy innsats og preferanser for fagene, kjennetegnes ved at foreldrenes utdanning har mindre å si for elevenes prestasjonsutvikling enn på skoler uten dette.

Den internasjonale forskningen peker i samme retning som de historiske erfaringene fra Norge. Langvarig gruppering av elever ut fra faglig nivå har en klart forsterkende effekt på sosiale forskjeller. Slik nivådifferensiering gir i tillegg liten positiv effekt på læring, og er forbundet med risiko for feilplassering. En mangfoldig elev-

⁶ Hattie 2009

⁷ Hattie 2009

⁸ Kyriacou og Goulding 2006

⁹ Kyriacou og Goulding 2006

¹⁰ Dahlen mfl. 2011

¹¹ Boaler 2007

¹² Bailey mfl. 2008

¹³ Bakken 2010

gruppe er viktig for elevenes sosiale utvikling, og ser også ut til å være det beste for å fremme faglig læring over tid, spesielt der hvor læreren skaper et godt sosialt og læringsfremmende miljø i elevgruppen.

4.1.3 Organisatorisk differensiering i dag

I andre land har utviklingen av det som tilsvarer ungdomstrinnet, hatt mange likhetstrekk med utviklingen av det norske ungdomstrinnet. Fra en linjedelt skole for de få har behovet for å tilby utdanning til en større og større andel av ungdommene ført til et obligatorisk ungdomstrinn for alle i de fleste OECD-land. I ulike land har imidlertid utdanningssystemene antatt ganske ulik form. En viktig forskjell kan ses i måten skolen forholder seg til forskjellene i elevmassen på.¹⁴ Mens man i noen land skiller mellom yrkesrettede og akademiske linjer eller skoler når elevene er ganske unge, har man i Norge i dag et samlet ungdomstrinn for alle elever. OECD har utarbeidet en typologi med ulike måter å organisere ungdomstrinnet på i møte med en mangfoldig elevmasse.

Her klassifiseres det norske systemet, sammen med de andre nordiske landenes, som samlede systemer med individualisert støtte for

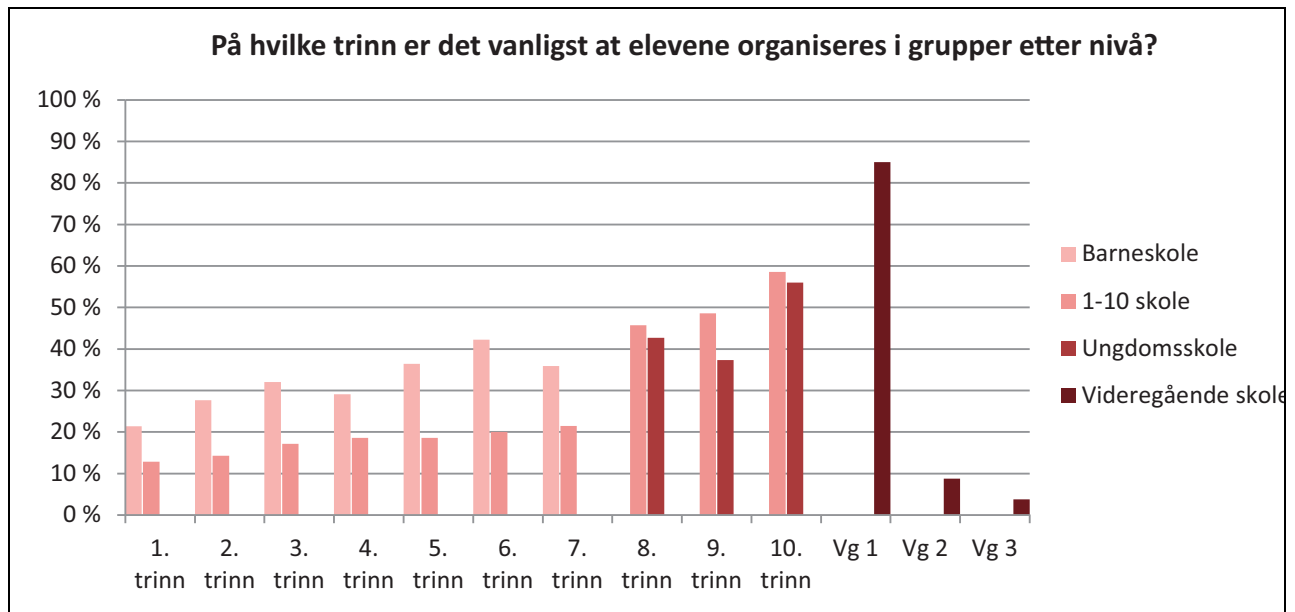
elevene. Elevene er samlet og følger det samme pensumet gjennom hele ungdomsskolen, men opplæringen tilpasses den enkelte eleven. Elevene må ikke gjenta år, og de differensieres i liten grad organisatorisk ut fra kompetansenivå. Systemene i land som Storbritannia, USA, Canada og Australia skiller seg i denne typologien fra de nordiske ved at de i større grad differensierer elevene ut fra nivå. Dette gjøres imidlertid i enkeltfag og ikke på skole- eller linjenivå. I blant annet Frankrike, Italia, Spania og Hellas holdes også elevene samlet relativt lenge (til 16-årsalderen), men ulikheter elever imellom håndteres ved at de må repetere årstrinn heller enn med tilpasset opplæring. Den siste typen av utdanningssystemer representeres av land som Tyskland, Østerrike, Sveits og Belgia, der elevene skilles i ung alder (10–12 år), slik at de følger enten en akademisk eller en praktisk og yrkesrettet linje. Siden gruppene anses som homogene på bakgrunn av denne differensieringen, brukes ikke individuelt tilpasset opplæring i noen stor grad. Repetisjon av årstrinn brukes derimot som en måte å sortere elevene på.

Høsten 2010 ble det gjort en spørreundersøkelse hos skolene der bruken av organisatorisk differensiering var et av temaene. Tilbakemeldingene fra et representativt utvalg av landets rektorer viser at organisatorisk nivå-differensiering brukes i en viss utstrekning i hele grunnopplæringen.

Tabell 4.1 Modeller for organiseringen av nivået som tilsvarer ungdomstrinnet

	Samlet modell med individualisert støtte	Samlet modell med horisontal differensiering	Samlet modell med vertikal differensiering	Differensiert modell
Elevene er i felles klasser og følger det samme pensumet lenge (første skille skjer ikke før 15 års alderen)	Ja	Ja	Ja	Nei
Mange elever gjentar årstrinn	Nei	Nei	Ja	Ja
Elever deles i ulike linjer på tidlig tidspunkt / differensiering etter evner	Nei	Ja	Nei	Ja
Individuelt tilpasset støtte for elevene	Ja	Ja	Nei	Nei
Eksempler på land	Norge, Finland, Sverige, Island, Danmark	Storbritannia, USA, Canada, Australia, New Zealand	Frankrike, Italia, Spania, Hellas	Tyskland, Østerrike, Sveits, Belgia, Luxemburg, Nederland, Ungarn, Tsjekkia

¹⁴ Musset 2011



Figur 4.1 Bruk av organisatorisk nivådifferensiering i skolen. Prosent

Etter skoletype. Skoler som praktiserer organisering av grupper etter nivå. Skolene kunne krysse av for flere enn ett trinn.
Kilde: Vibe 2010

76 prosent av de rene ungdomsskolene og 52 prosent av 1–10-skolene oppgir at det hender at de «benytter seg av muligheten i dagens lovbestemmelse til å organisere elevene i grupper etter faglig nivå». Større skoler benytter seg av dette mer enn mindre skoler.¹⁵

Bruken av nivådifferensiering øker med klassetrinnene, og i grunnskolen er nivådifferensiering mest vanlig på 10. trinn.

Matematikk er det faget der det ser ut til å foregå mest gruppedeling etter nivå. Blant de skolene som bruker nivådifferensiering, oppgir nesten 80 prosent av ungdomsskolene og 70 prosent av 1–10-skolene at muligheten benyttes i matematikk. Ellers brukes nivådifferensiering i norsk og engelsk. Det ser ut som inndeling etter nivå er svært lite brukt i andre fag enn disse tre. Undersøkelsen gir ikke fullstendige tall for omfanget av tid som brukes til nivådifferensiering.¹⁶

Utdanningsdirektoratet gjennomførte i 2009 et felles nasjonalt tilsyn, der temaet var om kommuner og private skoler hadde et forsvarlig system for å sikre at organisering av elevene i grupper er i tråd med opplæringsloven og privatskoleloven. Den faktiske organiseringen av elevene i grupper ble ikke kontrollert. Resultatene viste avvik på 67 prosent for kommunene og 29 prosent for private skoler, og Utdanningsdirektoratet pekte i den for-

bindelse på et behov for blant annet å vurdere regelverket.

Opplæringsloven § 8-2 regulerer organiseringen av elever i klasser og basisgrupper. I bestemmelsens første ledd uttrykkes først hovedbestemmelsen om organisering. Der fastslås det at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta sosial tilhørighet. Videre i første ledd kommer adgangen til å dele i grupper: «For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.»

Bestemmelsen er således klar på at hovedregelen er at organisatorisk differensiering ikke skal gjøres, men at dette kan gjennomføres for deler av undervisningen så sant dette ikke skjer «til vanlig». I hvor stor grad det er adgang til dette vil bero på en konkret og skjønnsmessig vurdering. Verken loven eller forarbeidene til loven gir klare retningslinjer for utøvelsen av dette skjønnnet. Av forarbeider både fra den gangen bestemmelsen ble innført og når den ved senere anledninger har blitt opprettholdt (Innst. O. nr. 95 (1996–97) og Ot.prp. nr. 46 (1997–98)) er imidlertid klassens/gruppens betydning som samlende enhet og møteplass på tvers av sosiale, økonomiske, evnemessige forhold og kjønn, presisert. Prinsippet om fellesskolen understrekes. I juridisk litteratur presiseres denne begrunnelsen, og det sies videre at «inndeling etter faglig nivå må forbeholdes særskilte og begrensede deler av

¹⁵ Vibe 2010

¹⁶ Vibe 2010

undervisningen, og begrunnes i særskilte forhold».¹⁷

Bestemmelsen er for øvrig ikke ment å legge begrensninger på alternative organiseringsformer så langt det er nødvendig for å ivareta oppfyllelsen av andre bestemmelser i opplæringsloven og forskriftene til loven, for eksempel opplæringsloven § 2-5 om særskilt målformgruppe eller opplæringsloven § 2-8 og 3-12 om særskilt språkopplæring for språklige minoriteter.

Departementet har både i forbindelse med arbeidet med denne meldingen og tidligere ved andre anledninger fått innspill vedrørende bruken av og adgangen til å differensiere/dele elevene inn i grupper etter faglig nivå. Blant dem som uttrykker seg, er hovedinntrykket at enhetsskolen eller fellesskolen som prinsipp og utgangspunkt står sterkt. Mange gir imidlertid også uttrykk for at det bør være adgang til organisatorisk differensiering i ulike tilfeller der dette anses å være hensiktsmessig, og at det er et ønske om noe mer fleksibilitet.

Prinsippet om tilpasset opplæring innenfor fellesskapet står fast som et sentralt element i opplæringen. Fellesskolen/enhetsskolen har også vært et kjennetegn ved og et sentralt prinsipp for skolen lenge. Departementet mener dette er sentrale og viktige prinsipper som det bør holdes fast ved. Departementet oppfatter heller ikke innspill fra sektoren som noe ønske om å fravike disse prinsippene. Prinsippene har også bred støtte i internasjonal forskning og i historiske erfaringer fra tidligere innretning av ungdomstrinnet i Norge. Pedagogisk differensiering krever mye av læreren. Tilpasset opplæring kan realiseres gjennom kompetent bruk av effektive undervisningsstrategier. Flere forskere har i de siste årene advart mot at tilpasset opplæring blir tolket som individuelt arbeid, og at dette i liten grad gagnar de elevene som sliter mest. Styrking av lærernes kompetanse på tilpasset opplæring og pedagogisk differensiering vil være en del av satsingen på klasseledelse som lanseres i meldingen.

En begrenset grad av organisatorisk differensiering, slik det etter dagens regler er adgang til, er i liten grad tatt opp særskilt i forskningen. I sektoren er det en positiv holdning til en viss grad av differensiering etter faglig nivå, og det er et ønske om fleksibilitet og muligheter for lokale tilpasninger. Samtidig er det en viss usikkerhet om hvordan dagens bestemmelse i opplæringsloven § 8-2 skal forstås, noe blant annet felles nasjonalt tilsyn i 2009 tyder på.

Etter departementets vurdering vil et regelverk som angir muligheter for organisatorisk differensiering, uansett formulering bygge på bruk av profesjonelt skjønn. Etter dagens regelverk kan inndeling etter faglig nivå gjøres i begrenset omfang så lenge det er pedagogisk forsvarlig. Inndeling i faste grupper etter nivå over lang tid er det til vanlig ikke anledning til. I tråd med forskning og tidligere erfaringer er det heller ikke ønskelig. Unntak fra dette er spesialundervisning – dersom det er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, og det er fastsatt i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Videre vil for eksempel etablering av grupper av elever med parallelle utfordringer til korte, intensive opplæringsopplegg med for eksempel lesetrening etter departementets vurdering kunne være gunstig og innenfor regelverket.

Departementet er følgende særlig opptatt av at sammenholdte klasser er hovedregelen, og at pedagogisk differensiering må videreutvikles i det daglige arbeidet i skolen. Samtidig kan måten elevgrupper settes sammen på, være et organisatorisk grep ved behov for blant annet intensivt trening i grunnleggende ferdigheter eller andre kompetansemål i læreplanen for en kort periode. Anvendelsen av det profesjonelle skjønn for å bruke slik organisering hensiktsmessig og innenfor regelverket må også videreutvikles hos lærere og skoleledere. For øvrig nevnes forsøksordningen som gjelder for prosjektet Ny GIV, som er omtalt nærmere i kapittel 8.

4.1.4 Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever

Elever som kommer til Norge underveis i skoleløpet, har gjerne noen ekstra utfordringer ved at de både skal lære et nytt språk og følge opplæringen på sitt alderstrinn. Nyankomne elever forventes ofte å følge ordinær opplæring etter relativt kort tid. De elevene som kommer sent i skoleløpet, kan stå foran ekstra store utfordringer. Elevene vil ha varierende grad av skolebakgrunn. Noen har lang skolegang bak seg, mens andre har svært lite skolegang fra før. Det er derfor spesielt viktig for nyankomne elever at opplæringen blir tilpasset den enkeltes bakgrunn og kompetanse.

Noe av forskningen om opplæring til denne elevgruppen peker på at en periode med et separat tilbud kan gi bedre grunnlag for inkludering på lengre sikt enn å begynne rett i ordinær klasse, siden elevene da får bedre norskferdigheter og faglige ferdigheter før de går inn i ordinær

¹⁷ Helgeland 2006 s. 243

klasse.¹⁸ For øvrig finnes det lite forskning om effekten av ulike former for innføringstilbud for elever som er nye i Norge.

Opplæringsloven har ikke egne bestemmelser som legger klare og entydige føringer på hvordan ulike innføringstilbud kan organiseres. Det er imidlertid flere bestemmelser av betydning for nyankomne elever og for organiseringen av opplæringen for disse elevene. Etter § 2-1 vil ungdom i skolepliktig alder som er nyankomne i Norge, og som antas å bli i Norge i mer enn tre måneder, ha rett til å begynne på skole så snart de har bosatt seg her. Plikten til å begynne på skole inntre ikke før de faktisk har vært bosatt i Norge i tre måneder. Elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk, har rett til særskilt norskopplæring inntil de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å kunne følge den vanlige opplæringen i skolen, jf. § 2-8. Elevene kan også ha rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Etter § 2-8 kan kommunene legge morsmålsopplæringen til en annen skole enn den eleven til vanlig går ved, selv om rett til å gå på nærskolen er hovedregelen, jf. opplæringsloven § 8-1. Kommunen skal fatte vedtak om særskilt språkopplæring for elever i grunnskolen, jf. § 2-8 fjerde ledd. Før vedtak fattes, skal kommunen kartlegge hvilke kunnskaper eleven har i norsk. Elevene skal også kartlegges underveis i opplæringen, for å vurdere om elevene har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å kunne følge den vanlige opplæringen i skolen. For øvrig sier opplæringsloven § 8-2 at organiseringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Også opplæringslovens bestemmelser om tilpasset opplæring, spesialundervisning osv. vil selvsagt komme til anvendelse.

I NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* er tidlig innsats et av hovedpoengene, og et av de sentrale tiltakene i den forbindelse er forslaget om innføringstilbud til nyankomne elever. Utredningen viser til at opplæringen for nyankomne elever organiseres svært ulikt rundt om i landet, og at mange kommuner og fylkeskommuner synes å ha utfordringer med å finne tilfredsstillende opplæringsmodeller for denne gruppen elever. Utvalget registrerte blant annet at elever ble satt inn i ordinære klasser uten å få tilfredsstillende tilbud om særskilt språkopplæring og uten å kunne nyttiggjøre seg opplæringen i ulike fag, og at elevene dermed ble satt i en svært vanskelig situasjon. I NOU 2010: 7 anbefales det derfor at alle nyankomne elever får et innføringstilbud. Behovet for

innføringstilbud for nyankomne elever fikk også bred støtte i høringen til NOU 2010: 7.

Utvalget har drøftet om det vil være hensiktsmessig å gå inn for en eller flere modeller for opplæring av nyankomne elever som nasjonale «modeller» og om slike modeller bør være veiledende eller obligatoriske. Blant annet drøfter utvalget én modell for innføringsskole og én for innføringsklasse. Utvalget mener det er nødvendig med tydeligere retningslinjer for hvordan opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige barn, unge og voksne organiseres, og utvalget anbefaler at det for dette formål gis visse føringer gjennom regelverket. Utvalget anbefaler at det etableres innføringsklasser på ordinære skoler. Samtidig ser utvalget at muligheten for samling av ressurser og kompetanse vil kunne tale for egne innføringsskoler noen steder.

Departementet ser at det er mange utfordringer både for elever som kommer til Norge underveis i skoleløpet, og for kommunenes organisering av et tilfredsstillende opplæringstilbud for dem. Et sentralt spørsmål er hvorvidt elevene er best tjent med å bli plassert rett i en ordinær klasse med nødvendige tilpasninger eller i særskilte innføringstilbud. Å plassere nyankomne elever rett i ordinær klasse fra dag en, kan sies å ha positiv effekt på inkludering. Ut fra dette perspektivet kan det å følge egne separate tilbud virke stigmatiserende. Mange vil også mene at separate tilbud ikke er i tråd med fellesskolens verdier og mål. På den annen side kan plassering rett i en ordinær klasse innebære en risiko for at de nye elevene ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen. En slik modell vil kreve mye av de lærerne som skal gi tilpasset opplæring. Direkte plassering i ordinær klasse kan føre til at elever ikke får den oppfølgingen de har behov for. Integreringseffekten vil også kunne variere, i og med at manglende felles språk med medelevene kan gjøre det vanskelig å bli inkludert i fellesskapet.

Departementet mener at regelverket ikke skal være til hinder for en organisering i innføringsklasser eller på innføringsskole, hvis skoleeieren og eleven/foreldrene mener det er den beste løsningen. Skoleeieren skal imidlertid ikke pålegges noen plikt til å ha slike tilbud. Kartleggingen av elevens norskkferdigheter underveis vil vise når eleven er klar for å begynne i ordinær opplæring. Hvorvidt det skal fastsettes noen absolutt grense for hvor lenge en elev kan være i en innføringsklasse, eventuelt på en innføringsskole, vil måtte vurderes nærmere. Nyankomne minoritetsspråklige elever bør i utgangspunktet så raskt som mulig delta i vanlig opplæring. Eleven/foreldrene

¹⁸ Hauge 2008, Danbolt mfl. 2010

bør verken ha rett eller plikt til å benytte et særskilt innføringstilbud. Et alternativt opplegg bør bygge på samtykke fra elev/foreldre. Eleven bør kunne velge å gå på nærskolen med unntak av morsmålsopplæringen, som kan legges til en annen skole, jf. § 2-8 andre ledd.

Departementet mener det kan være behov for egne innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever. Det er viktig med et minimum av kompetanse i norsk språk for å kunne få utbytte av opplæringen. Mange skoleeiere praktiserer også ulike former for innføringstilbud, men det er tatt opp med departementet at de usikre på om dagens lov tillater slike tilbud.

Departementet vil derfor utrede hvilke endringer i regelverket som er nødvendig for å åpne for at kommunen kan tilby særskilte innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette vil ikke bare begrense seg til ungdomsskolen. Hele grunnskolen og videregående opplæring vil bli vurdert. Kommunen/fylkeskommunen skal kartlegge hvilke kunnskaper eleven har i norsk før vedtak om særskilt norskopplæring fattes, og underveis i opplæringen for å vurdere om elevene har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å kunne følge den vanlige opplæringen i skolen. Departementet antar at det derfor kan være naturlig at rammene for organisering av opplæringen for denne gruppen elever knyttes til enkeltvedtaket om særskilt språkopplæring. Regelverket kunne i så fall åpne for at det i vedtak om særskilt språkopplæring fastsettes hvordan opplæringen skal organiseres og hvorvidt hele eller deler av opplæringen skal gis i annen klasse eller skole enn den eleven til vanlig går i.

Departementet vil komme tilbake til innholdet i lovforslaget når dette skal sendes på høring. Departementet vil også vurdere om det i innføringsperioden bør være mulig å gjøre avvik fra fag- og timestfordelingen og fra reglene om elevvurdering.

Departementet vil videre vurdere om det er nødvendig med tydeligere retningslinjer for hvordan opplæringen for nyankomne elever skal organiseres. Departementet vil derfor i tiden framover vurdere om det er behov for spesifikke nasjonale føringer når det gjelder det nærmere innholdet og organiseringen av opplæringstilbud til nyankomne elever.

Departementet vil

- sende på høring et forslag i opplæringsloven som åpner for at skoleeieren kan tilby særskilte innføringstilbud til nyankomne minoritets-

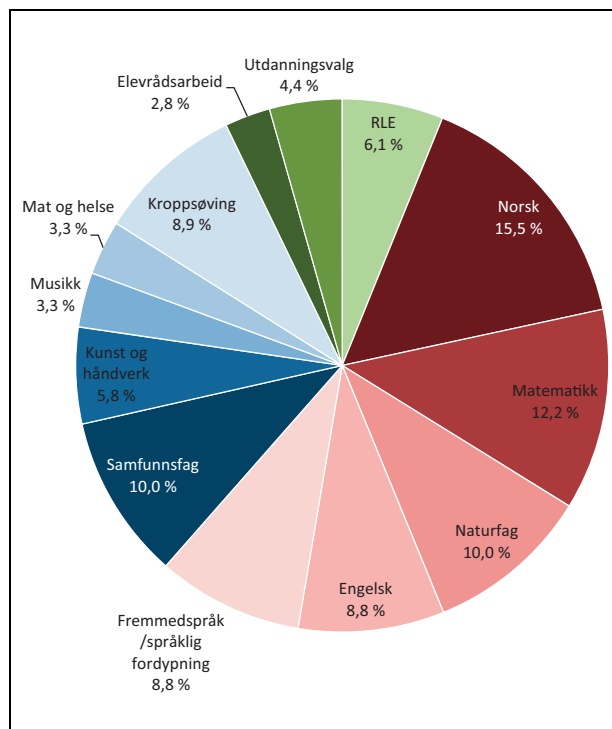
språklige elever i grunnskole og i videregående opplæring

- vurdere om det er behov for ytterligere nasjonale føringer når det gjelder innhold i og organisering av særskilte innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever i grunnskole og i videregående opplæring

4.2 Fleksibilitet og valgmuligheter

4.2.1 Bakgrunn

Den nasjonale fag- og timestfordelingen for grunnskolen fastsetter et minstetimetall for hvert fag. Summen av disse utgjør det samlede minstetimetallet som kommunen plikter å gi, og som elevene har rett til å få. Tiden angis som samlet årstimetall for hovedtrinn, og ungdomstrinnet er ett hovedtrinn. Dette hovedtrinnet har i dag 2566 timer totalt, fordelt på 13 fag over tre år. Norsk er det største faget med 15,5 prosent av timene, deretter kommer matematikk med 12,2 prosent. Det er fastsatt egen fag- og timestfordeling for elever som har samisk eller finsk som fag, og for elever med opplæring i tegnspråk. Kompetansemålene i læreplanene for ungdomstrinnet gjelder sluttkompetanse etter 10. trinn. Det gjør at timer til fag kan fordeles ulikt på trinnene, og at timene også kan fordeles i bolker/perioder som kan variere i lengde.



Figur 4.2 Fag- og timestfordeling 8.–10. trinn, skoleåret 2010/2011

Skolen har mulighet til å omdisponere inntil 25 prosent av tiden fra fagene for enkeltelever hvis det blir vurdert å kunne styrke den samlede måloppnåelsen for den enkelte elev, og foreldrene samtykker, jf. rundskriv 08–2010 fra Utdanningsdirektoratet. Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og kartlegginger Utdanningsdirektoratet har foretatt, viser at ordningen blir lite brukt. I den dialogen departementet har hatt med representanter for skolesektoren i arbeidet med meldingen, har mange gitt uttrykk for at ordningen er rigid og lite hensiktsmessig. Den oppfattes også som byråkratisk og tidkrevende for skolen og lærerne.¹⁹

Bruk av tid har ikke alltid vært regulert slik det gjøres nå på ungdomstrinnet. Det har tidligere vært avsatt tid til skoleeiers prioriteringer av blant annet valgfag. Valgfagene har vært både nasjonale og lokale, på den måten at det har vært utviklet nasjonale læreplaner for valgfag, men likevel med mulighet for kommunene til å utvikle sine egne i tillegg. Alle læreplanene som har omfattet ungdomstrinnet fra Mønsterplanen av 1974 og fram til innføring av Kunnskapsløftet, har hatt valgfag i ulike varianter og med ulikt omfang.

Kartlegging av disponering av undervisningstid i en del andre land viser at undervisningstiden reguleres svært ulikt av nasjonale myndigheter. I Norden er Norge det landet som har den strenge nasjonale reguleringen. I Finland er den lokale friheten til å prioritere bruk av tid spesielt stor, men både Sverige og Danmark har større

fleksibilitet enn Norge. I Sverige kan inntil 20 prosent av tiden i fagene brukes til lokale tilpasninger, og det medfører at ungdomsskoler kan profilere seg ved å styrke timetallet i for eksempel musikk. Skottland og New Zealand, som begge har elever med svært gode læringsresultater, er eksempler på land med større handlingsrom på lokalt nivå. I New Zealand har utdanningsmyndighetene definert åtte obligatoriske fagområder. Ut over disse kan lokalt nivå definere hva de vil, med unntak av fastsatte timer i faget teknologi på 7.–8. trinn. I Skottland er det satt et minstetimetall i kroppsøving og religion (i katolske skoler), ut over det er fleksibiliteten nesten total.²⁰ Skolens faglige innhold styres gjennom et rammeverk. Både skole, skoleeiere og et statlig inspektorat har ansvar for skolevurdering og utvikling av skolen.

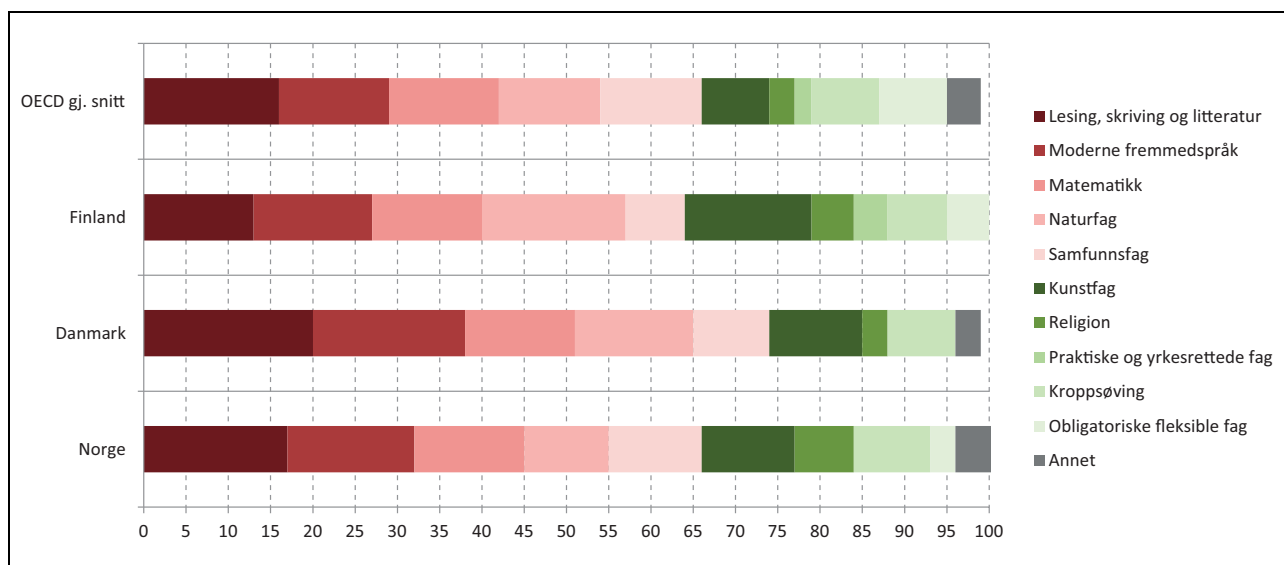
Sverige og Finland har 9-årig grunnskole, mens Danmark ikke har minstetimetall i det første året av sin 10-årige skole. Hvis man sammenlikner det obligatoriske minstetimetallet eller det veiledende timetallet for ulike faggrupper på tvers av de nordiske landene, ligger Norge høyt i timetall på de fleste faggruppene. Et unntak er naturfagene, der vi har færrest timer. Vi ligger også lavere enn Danmark og ganske likt med Sverige i fremmedspråk.²¹

Prosentvis fordeling av timene på fag viser noen viktige forskjeller mellom de nordiske landene. For aldersgruppen 12–14 år viser figur 4.3

¹⁹ Rønning 2008

²⁰ Sivesind mfl. 2011

²¹ Sivesind mfl. 2011



Figur 4.3 Fag- og timefordeling for elever 12–14 år. Prosent

Kilde: OECD 2010a

at Norge har relativt mange timer til religion og samfunnsfag. Danmark har til sammenlikning mange timer til morsmål og fremmedspråk. Finland har flest timer til naturfag og kunsthøgskole, men relativt få timer til morsmål og samfunnsfag. Alle de nordiske landene ligger på OECDs gjennomsnitt i timetall i matematikk.

Representanter for skoler og kommuner hevder at den nasjonale reguleringen i Norge er for streng og vanskeliggjør tilpasset opplæring. Departementet har hentet inn synspunkter på dette fra elever, lærere, foreldre og skoleeiere. Et stort antall av de spurte fremmer ønske om og behov for større fleksibilitet i fag- og timefordelingen. Mange hevder at kompetansemålene i læreplanen må være overordnet, og at bruk av tid er et virkemiddel for å nå disse målene.

Det er dessuten et ønske fra svært mange elever, foreldre og lærere at det skal gjeninnføres et valgfagstilbud på ungdomstrinnet. Elevene mener at det er for få muligheter til å velge emner de er interessert i, og at valgfag vil bidra til å motivere dem til innsats.

For elever med opplæring i samisk som første- eller andrespråk byr fag- og timefordelingen på særskilte utfordringer. Elever på ungdomstrinnet med opplæring i samisk kan velge om de vil ha opplæring i det andre fremmedspråket eller språklig fordypning, eller om de ikke ønsker noen av delene. De som velger fremmedspråk eller språklig fordypning, har flere timer totalt enn de som ikke gjør det, samtidig som de har færre timer i norsk og samisk. Dette skaper organisatoriske problemer for skolene og gir elevene ulike vilkår for læring i første- og andrespråket. En arbeidsgruppe med representanter for departementet, Sametinget og Utdanningsdirektoratet har lagt fram forslag til endringer i fag- og timefordelingen for elever som har samisk. Denne utfordringen har også elever med finsk som andrespråk og andre elever med tospråklig opplæring. Økt fleksibilitet innenfor den totale rammen kan gjøre det enklere for skolene å organisere den tospråklige opplæringen.

4.2.2 Fleksibilitet for lokalt nivå

Departementet vil peke på at kommunene og skolene har et handlingsrom som ikke alltid blir fullt utnyttet. I og med at undervisningstiden i fag er angitt som årstimer over til sammen tre år på ungdomstrinnet, kan den fordeles på mange ulike måter på årstrinn og deler av året, og fagene kan legges i ulike bolker. Skoler og skoleeiere har ansvaret for at tiden fordeles og brukes hensikts-

messig, og at eksisterende handlingsrom utnyttes på best mulig måte.

Et mer relevant og variert ungdomstrinn stiller store krav til tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen. Grunnlaget for elevenes læring er læreplaner for fag med kompetansemål, samt generell del av læreplanverket og prinsipper for opplæringen. Departementet mener at en mer fleksibel disponering av undervisningstid kan stimulere til og videreutvikle en bedre praksis på ungdomstrinnet. Disponering av undervisningstid innenfor noe videre rammer enn i dag bør være ett av virkemidlene skolen har for å kunne gi en best mulig tilpasset opplæring.

Helt siden ungdomsskolen ble obligatorisk i 1969, har rammene for tid vært relativt stramt styrt fra nasjonale myndigheter. Selv om det har ligget timer i fag- og timefordelingen til disposisjon for skoleeieren, har dette utgjort en liten andel av tiden, og nasjonale myndigheter har vært opptatt av å sikre et minimum av tid til hvert fag. Det kan derfor ikke sies å være tradisjon i norsk skole for å delegere disponering av timer til fag til skolenivå eller skoleeiernivå. Departementet mener at full fleksibilitet i fag- og timefordelingen er en uaktuell modell. Den ville påføre det lokale nivået mye ekstra arbeid, og nærmest bli sett på som en reform i seg selv. Departementet legger til grunn at fag- og timefordelingen har en nasjonal fordeling av fagene som i dag, men vil legge til rette for at summen av minstetimetall i fagene er litt lavere enn det totale minstetimetallet for å gi skoleeieren noe tid til disposisjon for lokale prioriteringer.

Departementet vil legge til rette for mer hensiktsmessig bruk av tid for elever som har opplæring i samisk som første- eller andrespråk. Større fleksibilitet for lokalt nivå vil gjøre det enklere for skolene å organisere opplæringen på en god måte. Departementet vil i tillegg samarbeide med Sametinget om å sende på høring forslag om endringer. Det er naturlig at det samtidig sendes på høring tilsvarende forslag om endringer for elever som har finsk som andrespråk.

4.2.3 Utvikling av valgfagstilbud

I tillegg til de valgmulighetene som finnes i dag, og med forsøk med arbeidslivsfaget som alternativ til det andre fremmedspråket, vil departementet legge til rette for ytterligere valgmuligheter for elevene på ungdomstrinnet. Bakgrunnen for valgmuligheten er at den skal bidra til økt motivasjon og læring. Departementet ser ingen motsetninger mellom at elevene får bruke tid på noe som er lyst-

betont og som de har valgt selv, og at de har noe å strekke seg etter som er krevende og ambisiøst. Ungdomstrinnet er siste del av grunnskolen, med opplæringsplikt for elevene. De må både få anledning til å foreta noen valg for å bli mer motivert for å lære, og de må utvikle en forståelse av at det å foreta bevisste valg er en del av opplæringen. Men valgene som foretas på ungdomstrinnet i den nye valgfagsordningen, skal ikke endre forutsetningen om at alle muligheter er åpne for elevene når de skal fortsette i videregående opplæring.

Utviklingen av valgfagstilbudet må ha både en nasjonal og en lokal dimensjon, og det må innebære reelle valgmuligheter for elevene. Departementet legger til grunn at valgfagstilbudet i hovedsak skal utvikles som tverrfaglige temaer, sammensatt av elementer fra flere fag; både fra de store, gjennomgående fagene som norsk og naturfag og fra de mindre fagene, for eksempel musikk. Tverrfaglig arbeid er en viktig del av opplæringen, men ikke bestandig så enkelt å realisere for skolene. Utvikling av tilbud om tverrfaglige temaer til valg vil bidra til å lage bedre rammer for slikt arbeid. Departementet vil utvikle nasjonale læreplaner for valgfagene.

Tid til de valgbare temaene blir synliggjort på den nasjonale fag- og timefordelingen på samme måte som for andre fag. Det skal innføres valgfag for 8. trinn fra høsten 2012. Det tas sikte på å utvide tilbudet for henholdsvis 9. og 10. trinn fra høsten 2013 og høsten 2014. Et ferdig utviklet tilbud skal i gjennomsnitt utgjøre en og en halv time valgfag i uka per trinn. Timene til valgfag skal skaffes til veie dels gjennom nye timer og dels gjennom å omdisponere timer fra andre fag, bortsett fra norsk og matematikk. Når tilbudet etter planen er fullt innført i 2014, er det lagt til 57 årstimer i fag og timefordelingen og det er omdisponert 114 timer fra andre fag. Elevrådsarbeid vil bli foreslått avviklet som fag.

Noen elever vil ønske å ha noe å strekke seg etter innenfor enkelte fag. Forskning viser at det som virker mest motiverende på faglig sterke elever, er å ha muligheten for å ha raskere progresjon i fagene enn den ordinære.²² For disse elevene kan det være en mulighet å bruke valgfagstilbudet til å ta fag fra videregående opplæring dersom skolen legger til rette for det.

Departementet vil også utvikle retningslinjer for elevvurdering som en del av arbeidet med valgfagstilbudene. Alternativene for individvurdering er ordinær vurdering med karakter som teller ved inntak til videregående opplæring, eller

vurdering med vurderingsuttrykket «deltatt». I fremmedspråk, språklig fordypning og arbeidslivsfag blir elevene vurdert med karakter som teller med ved inntak til videregående opplæring. I faget utdanningsvalg får eleven vurdering med «deltatt» for å synliggjøre at faget har vært en del av den obligatoriske grunnskoleopplæringen og at eleven har gjennomført hovedområdene i faget.

Ungdomstrinnet skal i hovedsak bestå av fag og aktiviteter der elevene skal oppnå kompetanse som kan vurderes både underveis og på slutten av den obligatoriske grunnskolen. Valgfag som fungerer godt, vil oppleves som en mestningsarena for elevene, og da kan det også oppleves urettferdig ikke å bli belønnet med en karakter for det som oppnås i valgfaget. Men en karakter kan også oppleves som urettferdig dersom valgfagene oppleves som svært forskjellige og stiller svært ulike krav til elevene. Departementet vil veie de ulike hensynene opp mot hverandre i arbeidet med utvikling av valgfagstilbudet og vurderingsmåten.

Departementet vil:

- innføre tverrfaglige valgfag på ungdomstrinnet basert på læreplanene i fag
- sende på høring forslag om å endre fag- og timefordelingen for å gi rom for lokal fleksibilitet
- sende på høring forslag om ny fag- og timefordelingen for elever med opplæring i samisk og finsk

4.3 Fremmedspråk og språklig fordypning

Et fremmedspråk i tillegg til engelsk har vært en del av opplæringen på ungdomstrinnet i mange år. Både i Mønsterplanen av 1987 og i Læreplanen av 1997 var fremmedspråk et valgbart fag innenfor rammen av valgfag/tilvalgsfag. Utviklingen av et globalisert samfunn og ønsket mobilitet for elever og studenter tilsier at ungdom bør beherske flere språk enn norsk og engelsk, og med jevne mellomrom fremmes det krav fra foreldre, lærere og andre om at et slikt fag bør bli obligatorisk på ungdomstrinnet. St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* foreslo obligatorisk opplæring i et ekstra fremmedspråk på ungdomstrinnet, men forslaget møtte sterk motbør fra dem som mente at et nytt obligatorisk fremmedspråk ville bety en ekstra belastning for elever som strevde med det som ble karakterisert som teoretiske fag.

²² Hattie 2009

Ved innføring av Kunnskapsløftet ble det innført fordypning i norsk/samisk eller engelsk som valgbare alternativer til et nytt fremmedspråk. Fremmedspråk/språklig fordypning har en samlet timeramme på 227 timer. Dette gjør det til et stort fag på ungdomstrinnet, med 8,8 prosent av tiden og med like mange timer som engelsk. Forskrift til opplæringsloven § 1-8 pålegger skoleeier å tilby enten tysk, fransk, spansk eller russisk som fremmedspråk, men så kan det tilbys ett eller flere andre språk i tillegg. Spansk er det største fremmedspråket, med over 20 000 elever på 8. trinn, deretter kommer tysk og fransk. Færre enn 500 elever velger andre språk enn de fire som nevnes i forskriften. Det betyr enten at skoleeiere i liten grad tilbyr andre språk, og/eller at elevene velger tradisjonelt. Skoleeier kan med fordel tilby samisk, urdu eller arabisk dersom det er kompetanse i kommunen til å gi slik opplæring. NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* peker på at skoleeieren bør benytte seg av denne muligheten for å tilby flere språk, og at det kan virke motiverende både for elever med annen språkbakgrunn enn norsk og for norskspråklige elever.

73 prosent av elevene har valgt opplæring i fremmedspråk på 8. trinn høsten 2010. Tallene viser en liten nedgang fra 78 prosent ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

Fordypningsalternativet i norsk har ikke stor oppslutning. Høsten 2007 var det 2800 elever på 8. trinn som valgte det, mens tilsvarende tall høsten 2010 var i overkant av 3 000. Flere enn 10 000 elever har valgt fordypning i engelsk på 8. trinn hvert år siden reformen ble innført. Andelen elever som velger fordypning i engelsk, har økt fra 14,5 prosent i 2006 til nesten 19 prosent i 2009.

Det skjer en forskyvning mellom andelen elever som velger fremmedspråk, og andelen som velger språklig fordypning i løpet av de tre årene på ungdomstrinnet. Til tross for at adgangen til omvalg er snever og elevene formelt sett skal foreta slike omvalg i løpet av første halvår på 8. trinn, jf. forskrift til opplæringsloven § 1-8, viser statistikken at omvalg også skjer senere. Andelen elever med fremmedspråk reduseres fra 76 til 64 prosent fra 8. til 10. trinn, mens andelen med språklig fordypning øker fra 20 til 33 prosent.²³

En analyse av elevenes faglige forutsetninger sammenholdt med valg av språkalternativ viser at elever som velger språklig fordypning, skårer lavere på nasjonale prøver på 8. trinn enn elever som velger et fremmedspråk.²⁴ Samme trend gjør

seg gjeldende når elevenes resultater ved avsluttet grunnskole holdes opp mot elevens språklige valg. Elevene som har valgt et andre fremmedspråk, har i gjennomsnitt over 40 grunnskolepoeng, mens elever som har valgt et språklig fordypningsalternativ, har mellom 33 og 39 grunnskolepoeng, og elever med fordypning i norsk ligger lavest.

Fordypningsalternativene skal være reell fordypning i et kjent språk, og de skal være like krevende som det andre fremmedspråket. Departementet registrerer at de er blitt oppfattet som mindre krevende, og at elevene som velger disse alternativene, i stor grad oppfattes av lærerne og skolelederne som mindre motiverte enn de som velger fremmedspråk.

Departementets inntrykk er likevel at fordypningsalternativene mange steder fungerer godt, og at mange skoler har gjort en viktig og grundig jobb med fagene. Den stabile andelen elever som velger fordypning i engelsk støtter dette inntrykket. Departementet vil følge nøye med på utviklingen av de språklige fordypningsalternativene, andelen elever som velger dem og resultatene etter endt grunnskole.

I henhold til forskrift til opplæringsloven § 1-9 er elever med samisk som første- eller andrespråk fritatt fra kravet om opplæring i fremmedspråk eller språklig fordypning. Elevene har likevel rett til slik opplæring dersom de ønsker det. Elever som har finsk som andrespråk kan søke om fritak fra opplæring i fremmedspråk/språklig fordypning, det samme kan elever med tegnspråk eller med særskilt norskopplæring. Bare ca. 2 prosent av elevmassen registreres i grunnskolens informasjonssystem med slikt fritak.

4.4 Arbeidslivsfaget

Før Kunnskapsløftet hadde elevene flere valgmuligheter dersom de ikke valgte fremmedspråk. I læreplanene fra 1997 var det for eksempel en valgmulighet som ble kalt praktisk tilvalgsfag. Både lærere og elever har gitt uttrykk for at de ønsker et slikt alternativ tilbake, og at språklig fordypning ikke er et godt alternativ for alle elever.

St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* foreslo utprøving av et nytt fag som alternativ til det andre fremmedspråket. Faget skulle gi elever som ønsket det, større mulighet for å arbeide praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring. Det overordnede målet var å styrke elevenes faglige motivasjon, samtidig som det nye

²³ Bakken og Dæhlen 2011

²⁴ Bakken og Dæhlen 2011

faget skulle ivareta de grunnleggende ferdighetene på en god måte.

Høsten 2009 startet forsøk med arbeidslivsfaget, som et alternativ til 2. fremmedspråk og norsk/samisk og engelsk fordypning. Faget har en forsøkslæreplan, elevene skal vurderes med karakter, og karakteren skal telle med ved inntak til videregående opplæring. Faget skal legge vekt på grunnleggende ferdigheter på lik linje med alle andre fag. Arbeidslivsfaget skal ta utgangspunkt i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring, men tilpasses til ungdomstrinnets nivå. Faget har hovedområdene Utvikling av produkter og tjenester og Yrkesetikk og arbeidsmiljø.

Det har vært stor interesse for forsøk med arbeidslivsfaget. Mange elever har etterspurt et mer praktisk alternativ til det andre fremmedspråket, og mange lærere og skoler har ønsket å gi elevene et slikt tilbud. Søknad fra over halvparten av landets kommuner om å få delta i forsøket med arbeidslivsfag fra 2010 var et tydelig uttrykk for det.

Utp prøvingen av arbeidslivsfaget høsten 2009 startet i fem kommuner og på til sammen 16 skoler. Om lag 23 prosent av elevmassen på 8. trinn på disse skolene valgte faget denne første høsten. Våren 2010 ble det åpnet for utvidelse av forsøket, og det var svært stor interesse fra kommunenes side. 117 nye skoler kom med, og 1635 elever tilsvarende 19 prosent av elevmassen på 8. trinn på disse skolene har valgt faget.

En av fire gutter velger faget, bare en av åtte jenter gjør det samme. Det er i hovedsak fordypningsfagene i norsk og engelsk som har tapt terreng ved innføring av arbeidslivsfaget. Av de 117 skolene som har innført arbeidslivsfaget i 2010, hadde 69 skoler tilbud om fordypning i norsk året før, mens bare 23 skoler har opprettholdt tilbudet inneværende skoleår. Tallene så langt viser en liten nedgang i andelen elever som velger et andre fremmedspråk på de skolene som har innført arbeidslivsfaget.

Departementet mener det er viktig at en stor andel av elevene på ungdomstrinnet velger et andre fremmedspråk. Kompetanse i flere språk er av stor betydning for ungdommene når de skal velge videre utdanning og arbeid, og språk er kompetanse som blir stadig mer etterspurt. Derfor er det gledelig at tre av fire elever velger fremmedspråk på 8. trinn. Det bør derfor ikke innføres for mange alternativer som kan bidra til at færre elever velger fremmedspråk, men samtidig har det vært et tydelig behov for det tilbudet som arbeidslivsfaget nå utgjør.

Forsøket med arbeidslivsfaget følges av en evaluering som avsluttes i 2013. De skolene som nå deltar i forsøket, vil også tilby faget for nye åttendeklassinger høsten 2011. Signalene om at dette er et verdifullt alternativ for svært mange elever, tilsier at de skolene som ønsker det, kan innføre arbeidslivsfaget som en forsøksordning mens evalueringen pågår. Departementet vil derfor gi de kommunene som ønsker det, mulighet for å innføre arbeidslivsfaget som en frivillig forsøksordning fra 2012.

Departementet vil:

- åpne for at de kommunene som ønsker det, kan innføre arbeidslivsfaget som en forsøksordning fra høsten 2012

4.5 Faget utdanningsvalg

4.5.1 Bakgrunn

I St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som lå til grunn for Kunnskapsløftet, fremmet departementet forslag om programfag på ungdomstrinnet. Departementet pekte på at faget skulle knytte grunnskolen og videregående opplæring tettere sammen, og sier om det nye faget:

«Programfagene utvikles med utgangspunkt i læreplanene for fagene innenfor det enkelte utdanningsprogram i videregående opplæring, men med innhold tilpasset elevene på ungdomstrinnet. Tilbudet må gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike utdanningsprogrammene.»

Stortinget støttet forslaget og presiserte at kommuner og fylkeskommuner måtte samarbeide om å få faget på plass. Faget ble sett på som en viktig brikke i arbeidet med å forberede elevene på de valgmulighetene de fikk i videregående opplæring.

Det nye faget fikk i første omgang navnet programfag til valg og ble frivillig for kommunene i de to første årene etter at Kunnskapsløftet var innført. Det ble utviklet nasjonale retningslinjer for faget, med føringer for lokalt læreplanarbeid. De som valgte å utsette innføringen av faget, brukte tiden som var avsatt i fag- og timefordelingen til å videreføre det tidligere faget skolens og elevens valg.

Under prøveperioden ble det utviklet nasjonal læreplan i faget, og det skiftet navn til utdanningsvalg. Siden skolestart høsten 2008 har faget vært obligatorisk. I formålet for faget heter det blant

annet at opplæringen skal gi elevene erfaringer med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i videregående opplæring. Faget har et omfang på 113 timer i løpet av tre år på ungdomstrinnet, og 60 prosent av denne tida skal brukes til utprøving av minst to ulike utdanningsprogrammer fra videregående opplæring. Faget har kompetansemål og hovedområder, men den individuelle vurderingen er ikke med karakter, den er med vurderingsuttrykket «deltatt». En viktig del av faget er også at elevene skal kunne reflektere over videre valg i lys av sine egne interesser og forutsetninger.

4.5.2 Erfaringer med faget

Jeg syntes at det er veldig bra med utdanningsvalg, fordi at jeg har fått all den informasjonen jeg ganske sikkert ikke hadde fått hvis vi ikke hadde hatt det. Så jeg syntes det er en utrolig fin måte å finne ut hva man skal søke til videregående skoler. Før hadde jeg ikke peiling på hva jeg skulle søke, eller hva jeg skulle bli, men nå er jeg er ganske sikker på at jeg vet hva jeg vil.

Jente 15, Elevpanelet

På bakgrunn av fem gjennomførte erfaringskonferanser høsten 2010 har Utdanningsdirektoratet utarbeidet en rapport om de erfaringene som er gjort med faget.²⁵ Erfaringskonferansene har omfattet til sammen fem fylkeskommuner og 15 kommuner. Kommunene var valgt ut for å representere både store bykommuner, mellomstore bynære kommuner og små kommuner.

Rapporten viser at faget har utviklet seg noe ulikt, og at det fremdeles er både organisatoriske og innholdsmessige utfordringer med gjennomføringen av det. Kjennskapen til fagets formål og hovedområder synes å være god, og det er i ferd med å utvikle seg en god sammenheng mellom kompetansemålene og fagets læringsaktiviteter, men det er store variasjoner.

Det er et gjennomgående inntrykk at skolens rådgiveroppgaver er blitt en del av faget, og at skolens utdannings- og yrkesrådgiver er ansvarlig for faget. Men det er ikke gjort funn som kan påvise at faget foreløpig har gitt særlig merverdi og nyskaping til yrkes- og utdanningsveiledningen. Graden av praktisk tilnærming og fleksibel undervisning ser ut til å variere mye.

Informantene peker på at utdanningsvalg er et krevende fag å realisere sammenlignet med andre

fag. Det skal etableres kontakt med videregående skoler og arbeidsplasser, det skal ordnes transport og avtales bruk av tid internt på skolen. Kostnadene er store, særlig for de grunnskolene som har lange avstander til en videregående skole. Graden av imøtekommenhet fra de videregående skolenes side ser også ut til å variere for både samarbeid om utgifter og tilrettelegging for selve utprøvingen. Noen videregående skoler tar betalt for besøk av elever, og en pris på 200 kroner per elev per dag er flere ganger blitt nevnt på erfaringskonferansene. De videregående skolene som aktivt ønsker å rekruttere elever til sin skole, oppfattes å være mer imøtekommende enn skoler som er vant til stor søkning.

Det er ikke særskilte krav om fagkompetanse for å undervise i faget. Flere rådgivere beskriver utdanningsvalg som et fag de er blitt alene om, og som krever mye tid som ellers skulle vært brukt på individuell rådgivning til elever.

Utdanningsdirektoratets rapport konkluderer med at mye fungerer bra med faget, men at det gjenstår en del arbeid for å redusere forskjellene mellom skoler og kommuner, og at elevenes mulighet for reelle utprøvinger av tilbudene i videregående opplæring må styrkes. Navnet på faget og innholdet i læreplanen vurderes som hensiktsmessig og godt. Rapporten anbefaler i tillegg at spørsmålet omkring kompetanse i faget og rådgivernes forhold til faget drøftes nærmere.

Rapporten peker på at faget utdanningsvalg ser ut til å ha hatt en god utvikling i de områdene der det er etablert regionale karrieresentre. Disse har til en viss grad tatt på seg oppgaven med å koordinere arbeidet med utdanningsvalg, og har bidratt til bedre samarbeid mellom kommuner og fylkeskommuner. Utdanningsdirektoratet anbefaler for øvrig at det legges noen føringer for administrativt og økonomisk samarbeid mellom kommuner og fylkeskommuner for gjennomføring av faget.

Faget er i en svært tidlig fase. Mange er kommet langt og har allerede utviklet et godt samarbeid, men mange har et stykke igjen. Faget er en svært viktig brikke i arbeidet med å bevisstgjøre elevene om valg av videre utdanning og yrke, og dermed styrke gjennomføringen av videregående opplæring. Det er dessuten et fag som skal motivere og stimulere ulike interesser hos elevene. Elevene forteller også om ulik praksis og ulik organisering av utdanningsvalg, og de bekrefter det inntrykket som departementet har fått gjennom rapporten fra Utdanningsdirektoratet, nemlig at mange skoler og kommuner har en del arbeid igjen før faget utdanningsvalg kan sies å fylle den rollen det er tiltenkt i læreplanen.

²⁵ Utdanningsdirektoratet 2011a

Fagets formål er blant annet at det skal «bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen». Et samarbeid mellom kommuner og fylkekommuner kan være et viktig bidrag til å gi elevene kunnskap om videre utdanning og yrke. Departementet ser at et slikt samarbeid mellom de to forvaltningsnivåene kan være både tidkrevende og utfordrende. Departementet presiserer at det er kommunen som har hovedansvaret for organisering av faget, og som i utgangspunktet skal dekke utgiftene. Samtidig mener departementet at fylkeskommunen har sterke egeninteresser i faget. Utdanningsvalg skal gi elevene bedre forutsetninger for å gjøre riktige valg av utdanningsprogram, og elever som velger feil og må ta et eller flere år om igjen, påfører fylkeskommunen utgifter. Utdanningsvalg skal forebygge slike feilvalg, og faget vil kunne bidra til å redusere fylkeskommunenes utgifter. Departementet vil derfor be fylkeskommunene vurdere hvordan de kan bidra, også økonomisk, til å realisere faget. Rammetilskuddet til fylkeskommunene i 2008 ble økt med nær 25 millioner kroner for at fylkeskommunen skulle bidra til å øke kvaliteten på rådgivning og karriereveiledning for ungdomsskolelever. Intensjonen var å forebygge omvalg og bedre gjennomføringen.

Departementet registrerer også at det er store utfordringer knyttet til utdanningsvalg for samiske elever. Det er viktig at utdanningsmuligheter og yrkesmuligheter knyttet til samiske samfunn blir godt kjent for samiske elever, både de som bor i samiske distrikter og de som bor i andre kommuner. På samme måte som alle kommuner må søke å oppfylle samiske elevers rettigheter til språkopplæring, må de også tenke helhetlig omkring framtidige valg for samiske elever.

Departementet understreker også at alle elever skal gis mulighet for praktisk utprøving av tilbud i videregående opplæring, ikke bare bli orientert om dem. Departementet vil derfor følge faget nøye for å sikre at den positive utviklingen av arbeidet med faget fortsetter. Departementet mener at læreplanen for faget er tydelig på dette punktet, men vil vurdere om det er behov for ytterligere presiseringer i læreplanen. Det kan blant annet være aktuelt å se nærmere på at mange elever gjør kjønnsstereotype valg i videregående opplæring.

Det er ikke fastsatt konkrete kompetansekrav for lærere i dette faget. I forbindelse med de planlagte kravene om kompetanse for undervisning er det i høringen ikke varslet noen konkret fastset-

ting av hva som skal regnes som relevant undervisningskompetanse.

Departementet ser det som naturlig at rådgivere på ungdomstrinnet er involvert i gjennomføring av faget, men presiserer at det ikke må skje på bekostning av rådgivernes arbeid med individuell rådgivning til elever. Skoler og skoleeiere må derfor legge til rette for tilstrekkelig kapasitet til de administrative oppgavene knyttet til gjennomføring av utdanningsvalg. Departementet vil også peke på behovet for at det etableres ordinære rutiner og strukturer for gjennomføring av faget, slik at nødvendige kontakter og andre forberedelser ikke behøver å gjøres på nytt for hvert årskull med elever.

Etableringen av regionale karrieresentre ser ut til å bidra positivt i arbeidet med faget utdanningsvalg. Dette arbeidet er også i en utviklingsfase, og det er grunn til å ha forventninger om en videre positiv utvikling på dette området.

Departementet vil

- vurdere endringer i faget utdanningsvalg for å sikre at faget gir et godt grunnlag for elevenes valg av videre utdanning
- vurdere hvordan faget kan bidra til mindre kjønnsstereotype valg

4.6 Elevrådsarbeid og elevmedvirkning

Elevrådsarbeid har vært et opplæringstema i norsk skole siden slutten av 1960-årene, både som eget fag og som gjennomgående tema i opplæringen. I Kunnskapsløftet er det eget fag, det minste faget i fag- og timefordelingen med til sammen 71 timer på ungdomstrinnet. Norge er ett av svært få land som har et eget fag med demokratiforståelse og medvirkning som formål.

Elevmedvirkning i skolesamfunnet er forankret i nasjonalt og internasjonalt regelverk, blant annet i FNs konvensjon om barns rettigheter og i opplæringsloven. Læreplanverket løfter prinsippet om medvirkning høyt i generell del og i prinsipper for opplæringen. Opplæringsloven har en bestemmelse om at det skal være et elevråd med representanter for elevene ved alle skoler med elever fra og med 5. trinn.

«Elevrådet skal fremme fellesinteressene til elevene på skolen og arbeide for å skape godt lærings- og skolemiljø. Rådet skal også kunne uttale seg i og komme med framlegg i saker som gjelder nærmiljøet til elevene.»

Faget elevrådsarbeid har egen læreplan med hovedområdene selvstendighet og samarbeid og medvirkning, og egne timer i fag- og timefordelingen. Elevene vurderes med vurderingsuttrykket «deltatt» i faget.

Utdanningsdirektoratet har gjennomført erfaringskonferanser og utviklet en rapport om erfaringene med faget elevrådsarbeid²⁶. Erfaringskonferansene ble gjennomført i fem fylker med deltakelse fra til sammen 15 kommuner. På bakgrunn av erfaringene har Utdanningsdirektoratet anbefalt at det gjøres en gjennomgang av faget elevrådsarbeid, og at man vurderer fagets stilling på ungdomstrinnet som helhet. Begrunnelsen for det er på den ene siden behovet for å skille klart mellom faget og skolens elevråd, og på den andre siden at faget som fag ikke har oppnådd å bli prioritert i skolene. Direktoratet peker også på de likhetstrekkene som hovedområdene har med temaer i andre fag, deriblant samfunnsfag og religion, livssyn og etikk (RLE) med til dels overlappende kompetansemål. Det er også et problem for skolene at det finnes lite læremidler og veiledningsmateriell i faget.

Departementet finner grunn til å løfte fram norske elevers gode demokratiforståelse og positive holdning til medvirkning. Norsk skole må videreutvikle denne kompetansen og sikre at elever i Norge også i framtida hevder seg på dette området. Elevenes rett til medvirkning i opplæring må skje i skolens arbeid i alle fag og reflekteres i det daglige arbeidet for å styrke elevenes motivasjon for læring. Dette vil gjøre det enklere å se sammenhengen mellom retten til medbestemmelse og det faktiske arbeidet i de enkelte fag. God opplæring i elevmedvirkning og elevdemokrati i ungdomsskolen krever innsats på flere nivåer. Arbeidet som gjøres lokalt ved den enkelte skole, oppleves av mange elever som planløst og lite målrettet. Gjennom at skolen selv utarbeider egne konkrete og forpliktende strategier for elevdemokrati, får skolene et verktøy for å drive systematisk medvirkning. Elevene ved den enkelte skole må ta aktivt del i å utarbeide strategiene.

Elevene på ungdomstrinnet har gitt uttrykk for at de trenger formaliserte kanaler for innflytelse. I tillegg til at det skal være en lærer som har ansvar for kontakt med elevrådet, jf. opplæringsloven § 11-2, bør skolene sikre faste møter mellom elevrådet og skolens ledelse.

Med bakgrunn i inntrykk av hvordan selve faget elevrådsarbeid har fungert, ser det ikke ut til

å være en tydelig sammenheng mellom fagets intensjoner og det som faktisk skjer i timene. Departementet mener derfor at det er grunn til å se på om fagets intensjoner og innhold kan ivaretas på andre og bedre måter enn i dag. Verken elevene eller skolesamfunnet er tjent med et fag som har et uklart innhold og som i for stor grad overlapper innhold i andre fag. Det er også uheldig at det ikke er et tydelig skille mellom et fag som er for alle elever, og skolens elevråd som er et organ for medbestemmelse, sammensatt av valgte representanter. Departementet vil derfor foreslå at faget elevrådsarbeid avvikles, samtidig som det legges til rette for en fornyelse av arbeidet med elevmedvirkning i ungdomsskolen. Departementet vil gjennomgå dagens bestemmelser om elevmedvirkning og vurdere hvordan disse kan styrkes i forhold til de svakhetene elevene gir uttrykk for gjennom Elevundersøkelsen.

Departementet vil invitere Elevorganisasjonen og andre sentrale aktører til å bidra i arbeid med å utvikle en tiltakspakke for elevmedvirkning i ungdomsskolen. For å kompensere for bortfallet av faget elevrådsarbeid, skal forskriftene til opplæringsloven endre for å sikre elevenes medbestemmelse i form av klasserådsarbeid og elevrådsarbeid. Departementet vil også sikre at fagets innhold og intensjoner ivaretas i andre fag og skolens øvrige aktiviteter. Departementet vil vurdere i hvilken grad kompetansemålene i faget elevrådsarbeid samsvarer/overlapper kompetansemål i andre fag, og hvorvidt elementer fra elevrådsarbeid må innarbeides i tillegg.

Rett til arbeid i elevrådet er ivaretatt i opplæringsloven. For å sikre elevene tid til arbeid i klasseråd og elevråd foreslår departementet å forskriftsfeste elevenes mulighet til å arbeide med dette innenfor skoledagen. Departementet vil også utvikle veiledningsmateriell for opplæring i medvirkning og demokratiforståelse til bruk på ungdomstrinnet.

Departementet vil

- sende på høring et forslag om å erstatte faget elevrådsarbeid med andre strategier for elevmedvirkning og demokratiforståelse
- forskriftsfeste elevenes mulighet til å arbeide med elevrådsrelaterte saker innenfor skoledagen
- utvikle veiledningsmateriell i medvirkning og demokratiforståelse i samarbeid med blant andre Elevorganisasjonen

²⁶ Utdanningsdirektoratet 2011a

4.7 Praktisk opplæring i læreplanene

Satsing på praktisk opplæring er et tilbakevendende tema i styringsdokumentene for skolen, og de ulike læreplanene gjennom tidene har lagt litt ulik forståelse i hva praktisk betyr. I 1960-årenes læreplaner kan man spore et syn på teoretiske og praktiske fag som går i retning av at det finnes én type lærestoff som skal pugges eller innøves for å gi kunnskaper og intellektuelle ferdigheter, og en annen type lærestoff som skal gi opplevelser og avspenning.

Denne tenkningen ble videreført i valgfagene i Mønsterplanen av 1974. Opplegget innbød til lokal handlefrihet, både ved valg av fag og emner og ved disponering av timetall innenfor fastsatte rammer. Begrunnelsen for satsingen på valgfag var at elevenes ulike interesser og opplæringsbehov skulle ivaretas.

Mønsterplanen av 1987 videreførte valgfagene, men vektla også faget praktisk, sosialt og kulturelt arbeid, som skulle målbære ideen om den samfunnsaktive skolen. Læringsarbeidet i skolen skulle knyttes sammen med aktiviteter i lokalmiljøet. Faget skulle «skape sammenheng og balanse mellom den praktiske og teoretiske opplæringen elevene får», og gi elevene et «pusterom» fra teoriopplæringen og de teoretiske fagene som den nye grunnskolen var preget av. I M-87 var også faget klasse- og elevrådsarbeid knyttet direkte til elevenes egen arbeidssituasjon. Dette faget var også praktisk innrettet, men på en annen måte enn praktisk, sosialt og kulturelt arbeid ved at det i større grad rettet seg mot eleven selv; arbeidsvaner og planlegging, etc.

I Læreplanen av 1997, både den samiske og den ordinære, ble følgende sagt generelt om arbeidsmåter: «I opplæringa skal elevane møte praktiske og konkrete oppgaver som kan utløse spørsmål som krev grunngitte svar. Dette gjeld arbeid i enkeltfag, på tvers av fag og i tema og prosjekt. På den måten kan elevane sjå samanhengar mellom praksis og teori og mellom handling og kunnskap.» I L97 ble skolens og elevens valg introdusert som fag.

I St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* la departementet følgende til grunn for en nødvendig fornyelse av ungdomstrinnet:

«Organiseringen [av ungdomsskolen] må gi mulighet til bedre tilpassing til den enkelte, blant annet med vekt på en mer praktisk opplæring for dem som har best utbytte av en slik opplæring, og med muligheter for fordypning for andre.»

Her ble det lagt til grunn et skille mellom praktisk opplæring og det å gå i dybden – alt innenfor rammen av én og samme læreplan med de samme kompetansemål. Spørsmål om praktisk opplæring ble et spørsmål om arbeidsmåter, tilnærming til stoffet og tilpasset opplæring.

4.7.1 Praktiske aktiviteter som didaktisk virkemiddel i alle fag

Alle fag har i ulik grad teoretiske og praktiske innholdselementer, og kan ha varierte innfallsvinkler. I utgangspunktet skal opplæringen i alle fag på ungdomstrinnet bestå av både praktiske og teoretiske elementer. Praktisk opplæring for alle elever dreier seg om forsterket bruk av praktiske virkemidler i alle fag.

Kunnskapsløftet legger opp til lokal handlefrihet. Det forutsetter lokal profesjonalitet og kompetanse i metodevalg. Læreplanene i Kunnskapsløftet gir mål for hvilken kompetanse elevene skal ha, og skiller i den sammenheng ikke mellom praktiske og teoretiske aktiviteter. Dette kommer fram i de lokale valgene av lærestoff og arbeidsmåter. Noen fag har kompetansemål som særlig innbyr til praktiske aktiviteter, for eksempel i de praktiske og estetiske fagene og hovedemnet forskerspiren i naturfag.

Forskning viser at variert opplæring som ikke er ensformig og rutinepreget, er positivt for alle elever.²⁷ Variasjon mellom praktiske, relevante og teoretiske aktiviteter vil derfor kjennetegne en god opplæring og handle om hvilke didaktiske valg skolen og læreren gjør i opplæringen. En variert opplæring med innslag av praktiske aktiviteter for elevene betyr ikke at læreren skal gi fra seg styringen av timene. Praktiske arbeidsformer stiller krav til god ledelse av klassen, noe som også er forutsetning for læringsresultatene.²⁸ Forskning tyder på at norske lærere i mindre grad enn lærere i andre land bruker varierte og praktiske arbeidsformer.²⁹

Eg vil ikkje ta stilling til om det er meir eller mindre teori no enn før, men les vi kva kunnskapsmål læreplanen set opp i ulike fag, er det framleis mykje rom for praktiske aktivitetar i alle fag.

Laererstemmer.no, november 2010

²⁷ Smith mfl. 2005, National Research Council 2003,

²⁸ Opheim mfl. 2010

²⁹ Grønmo og Onstad 2009, Grønmo mfl. 2010, Klette mfl. 2008

Boks 4.1 Den naturlige skolesekken

Den naturlige skolesekken er et prosjekt for satsing på natur, miljø og bærekraftig utvikling i grunnopplæringen og er et samarbeid mellom Miljøverndepartementet ved Direktoratet for naturforvaltning og Kunnskapsdepartementet ved Utdanningsdirektoratet. Den naturlige skolesekken utvikler programmer og aktiviteter for elever i samarbeid med eksterne fagmiljøer. Gjennom dette samarbeidet med lokale aktører, faglige organisasjoner og UH-institusjoner utnyttes nærmiljø som læringsarena, og skolen får tilgang til ny kompetanse om sitt nærområde.

Den naturlige skolesekken er i hovedsak forankret i læreplanene for fagene naturfag, samfunnsfag, kroppsøving og mat og helse for 1.–10. trinn og Vg1. Med sin arbeidsform bidrar Den naturlige skolesekken til å utvikle nysgjerr-

ighet og kunnskap om fenomener i naturen, bevissthet om bærekraftig utvikling og økt miljøengasjement hos elever og lærere i grunnskolen. Prosjektet bruker kompetansemål i læreplaner og nytter naturen som læringsarena. Hovedområdet Forskerspiren i naturfaget ivaretas gjennom hypotesetenkning, eksperimentering og systematiske observasjoner. Ved at elevene får kjennskap til mangfoldet i plante og dyrearter og samspillet i et økosystem, skapes økt forståelse for hvor viktig det er med sikring av naturverdier.

Omtrent 100 skoler fra hele landet deltar i Den naturlige skolesekken. Skolene bruker nærmiljøet som læringsarena og koordinerer læringsressurser ved å bruke regionale og nasjonale ressurser.

Jeg synes undervisningen i naturfag kunne vært mer praktisk. Vi sitter i klasserommet og ser ut på naturen.

Elev Kristins time

Variasjon i undervisningen gjør at man lærer bedre, fordi det er morsomt.

Elev Kristins time

Måltrettede ekskursjoner til kulturinstitusjoner, vitensentre eller bedrifter har vært vanlig for skolene på ungdomstrinnet. Det er gjerne behovet for mer variert og praktisk læring som er begrunnelsen for å benytte andre opplæringsarenaer. Generell del i læreplanverket understreker at et godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære. Gjennom partnerskapsavtaler har en rekke ungdomsskoler brukt lokalt arbeids- og næringsliv som en viktig læringsarena. Partnerskapsavtalene gir skolen og den lokale bedriften rammer for et langsiktig og forpliktende samarbeid med klart definerte mål for begge parter.

Tidspress kan føre til at lærere benytter praktiske læringsaktiviteter i mindre grad enn de faktisk har ønske om. Bruk av tid til slike aktiviteter må vektlegges og balanseres opp mot annen læring der det gis mindre rom for praktisk arbeid. Store elevgrupper kan også være en utfordring.

Mangel på bruk av praktiske aktiviteter kan også skyldes rammene på den enkelte skole. En kartlegging fra Naturfagsenteret har vist at utstyrssituasjonen i naturfag ikke er god ved mange skoler. Det kan derfor være grunn til å spørre om skoleeieren bruker tilstrekkelig midler til utstyr og spesialrom.

Bruk av praktiske innfallsvinkler kan gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer interessant og skape nysgjerrighet som gir lyst til læring. Økt bruk av praktiske grep kan også gjøre relevansen for lærestoffet tydeligere, slik at elevene bedre forstår hvorfor de skal lære det aktuelle temaet. Til sammen gir økt interesse for og forståelse av relevans bedre motivasjon for læring. Samtidig vil departementet peke på at det må stilles krav til de praktiske aktivitetene. Dersom praktiske aktiviteter ikke skaper nysgjerrighet eller gjør relevansen tydeligere, bidrar det heller ikke til motivasjon.

Videre vil departementet peke på at en god blanding av teoretiske og praktiske valg vil gi en mer variert og bedre tilpasset opplæring innenfor klassens rammer. Det er også rimelig å regne med at praktisk opplæring gir mulighet for økt aktivitet med utløp for virketrang, ikke minst for urolige elever.

Valg av varierte og praktiske arbeidsformer skal først og fremst gi god læring. Mange elever på ungdomstrinnet vil ofte i mindre grad føle seg fortlølig med abstrakte tilnærminger til lærestoffet. Konkretisering gjennom praktiske aktiviteter kan derfor gi god læring, ikke minst for dem som ennå ikke er fortlølig med abstraksjoner.

Departementet vil likevel peke på at praktiske aktiviteter i seg selv ikke er noen garanti for læring. Skolene må derfor være bevisst de kravene som må stilles til bruk av praktiske aktiviteter. Det må være kvalitet, og det må være læringstrykk. Aktiviteter må ha klare koblinger til kompetansemål.

Departementet vil også peke på det ansvaret skole og skoleeier har for å legge til rette for praktiske aktiviteter gjennom kompetanseutvikling, tid, rom og utstyr. De nasjonale sentrene skal fortsatt gi ungdomsskolene råd og eksempler på god og variert opplæring med mange praktiske innfallsvinkler.

4.7.2 De praktiske og estetiske fagene

Som praktiske og estetiske fag regnes kroppsøving, mat og helse, musikk, kunst og håndverk og duodji. Fagene har en hovedvekt på de praktiske aktivitetene i opplæringen og har en forholdsvis stor plass på ungdomstrinnet med til sammen ca. 21 prosent av timene.

Kroppsøvingsfaget skal inspirere til bevegelse gjennom ulike former for fysisk aktivitet. I Elevundersøkelsen oppgir elevene at kroppsøving er det faget de liker best. Faget har vært gjenstand for diskusjon, spesielt knyttet til vurderingspraksis

og vurderingsbestemmelsene i læreplanen for faget og forskrift til opplæringsloven. Spørsmålene knytter seg blant annet til i hvilken grad elevens forutsetninger skal virke inn på vurderingen av elevens kompetanse i faget, hvor stor innvirkning resultater på ulike prestasjonstester skal ha på vurderingen, og privatistordningen knyttet til faget. Tilbakemeldinger departementet får, kan tyde på at noen oppfatter at faget er i ferd med å utvikle en kultur for måling og testing som ikke fremmer fagets formål. Departementet ønsker mer informasjon om hvordan opplæringen gjennomføres, og vil blant annet se nærmere på for eksempel vurderingspraksisen i faget, herunder omfang og bruk av ulike tester.

Elevundersøkelsen har kartlagt om elevene er fornøyd med arbeidsformene i de ulike fagene. Kunst og håndverk er blant de fagene elevene er mest fornøyd med. Både kroppsøving og kunst og håndverk er med andre ord fag der elevene kan oppleve inspirasjon, mestring og motivasjon.

Gjennom etablering av Nasjonalt senter for kunst- og kultur i opplæringen har departementet prioritert en satsing på arbeid med kunst og kulturområdet. Senteret skal gjennom sin virksomhet som nasjonalt ressursenter bidra til engasjement for fagområdet og ta initiativ til og bidra til å gjennomføre kvalitetsutviklingstiltak knyttet til

Boks 4.2 Norsk Forms arkitekturverksted FORMlab

Arkitektur kan være et verktøy for styrking av praktiske arbeidsmåter på ungdomstrinnet, for eksempel ved en praktisk og livsnær inngang til undervisning i matematikk, naturfag og kunst og håndverk. Gjennom det siste tiåret har Norsk Form utviklet arkitekturverkstedet FORMlab, som gir en aktiv og praktisk opplevelse av materialteknologi og konstruksjoner gjennom en fortellende formidling av arkitektur. Arkitekturverkstedet skal kunne gjennomføres med hele klasser der alle er aktive samtidig, med enkelt utstyr og i tilgjengelig lokaler, for eksempel en gymsal.

I FORMlab deltar elevene selv i konstruksjoner sammen med stokker, tau, seil/duker, koblingsrør, kiler, stropper og blokker. Den praktiske aktiviteten veksler med at læreren forteller om arkitekturen og samtaler med elevene og beskriver prinsippene. Arbeidet skjer i stor målestokk og krever samhandling, prøving og feiling i grupper av elever og med hele klassen. Kjernen i aktivitetene er at elevene selv skal

oppleve å fysisk være en del av grunnelementene i arkitekturen.

Forslagene til konstruksjoner er valgt for å vise hovedsaker i byggteknologi og i sentrale verk fra arkitekturhistorien. Oppleggene konsentrerer seg om aktiviteter som krever samhandling av en hel klasse, slik at parallellen til at all arkitektur er helhet sammensatt av mange samvirkende deler, blir tydelig.

Norsk Form har i flere år samarbeidet med Lørenskog kommune om formidling av arkitektur til alle elever på 9. trinn. Det planlegges et langsiktig samarbeid med Lørenskog kommune/Lørenskog Hus for etablering av en fast arkitekturverkstedsformidling for barn og unge i kommunen. Norsk Form har videre samarbeidet med Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Oslo.

fagdidaktisk virksomhet. Senteret skal bidra til implementering av en overordnet nasjonal politikk på området, der hovedmålsettingen er å utvikle kunst og kulturfaglig, estetisk og skapende kompetanse hos barn, elever og ansatte i barnehage, grunnskole og høyere utdanning.

Det er viktig at lærere aktivt nyttiggjør seg det kulturtilbudet som tilbys elevene. Dette gjelder blant annet tilbudet gjennom Den kulturelle skolesekken, som alle elever i grunnskolen deltar i. Den kulturelle skolesekken skal legge til rette for at elevene blir kjent med og utvikler forståelse for kunst- og kulturuttrykk av alle slag.

Opplevelse og refleksjon er nær knyttet til læreprosesser, men det krever god tilrettelegging både nasjonalt og lokalt for at et samarbeid mellom skolen og utøvende kunstnere skal bidra til økt kvalitet for elevene.

Teaching Artists er en amerikansk modell for samarbeid mellom kunst og skole. Kunstnere og lærere samarbeider, og kunstnere er ofte tilsatt i deltidsstillinger i skolen. I oppleggene inngår både kunstopplevelser og estetiske læringsprosesser. Departementet vil vurdere hvordan et utviklingsprosjekt i skolen etter modell av Teaching Artists med deltagelse av utøvende kunstnere kan forankres i kompetansemålene i Kunnskapsløftet og bidra til å gi elevene motiverende og variert opplæring. Tiltaket må ses i sammenheng med aktiviteten i Den kulturelle skolesekken.

Mat og helsefaget spiller en viktig rolle for å fremme gode matvaner og forebygge helsefor skjeller. Gjennom faget vil elevene lære praktiske ferdigheter knyttet til matlaging, men også reflektere kritisk og kreativt rundt mat og forbruk, samt måltidets sosiale sider. Faget er godt egnet for tverrfaglig samarbeid med for eksempel matematikk med mål og vekt og beregninger, samfunnsfag med forbrukerkunnskap og naturfag med helseleære om hvordan mat virker på kroppen. Det er viktig at skoleeier legger vekt på god fagkompetanse ved ansettelser i faget. Videre må tilgangen til råvarer vær god nok, slik at mat og helsefagets potensial som praktisk fag utnyttes.

Departementet har bevilget midler til Geitmyra matkultursenter for barn for utvikling av nettbaserte ressurser om mat og matkultur til bruk i faget mat- og helse.

De praktiske og estetiske fagene bruker arbeidsmåter som er viktige også for andre fag. Det er derfor viktig å se på hvordan metodikk og arbeidsmåter fra disse fagene kan brukes for å gjøre opplæringen mer relevant og motiverende også i andre fag. Noen lærerutdanningsinstitusjoner har fått et særskilt oppdrag om å utvikle ny

grunnskolelærerutdanning med vekt på de praktiske og estetiske fagene. Departementet vil samarbeide med institusjonene om å videreutvikle disse fagene som metodefag.

Det er kommet signaler fra lærere og elever om at de praktiske og estetiske fagene i Kunnskapsløftet har fått et større innslag av teoretiske aktiviteter. De praktiske og estetiske fagene har utmerket seg ved at det tradisjonelt har vært svak sammenheng mellom foreldrenes utdanningsbakgrunn og elevenes prestasjoner. Men fra 2000 har utviklingen vist en sterkere sammenheng mellom foreldrenes utdanning og elevenes prestasjoner i de praktiske og estetiske fagene. Økningen har vært særlig stor fra 2007 til 2009.³⁰ Rapporten, som er en del av evalueringen av Kunnskapsløftet, har stilt spørsmål ved om dette kan ha sammenheng med en økt teoretisering av disse fagene. Rapporten peker på muligheten for at kravet om grunnleggende ferdigheter i fagene kan bidra til dette. Departementet vil derfor vurdere omfang og nivå på de grunnleggende ferdighetene i de praktiske og estetiske fagene.

Departementet vil:

- kartlegge undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingfaget og gjennomgå læreplanen og vurderingsordninger i faget
- vurdere omfang av og nivå på de grunnleggende ferdighetene i de praktiske og estetiske fagene
- igangsette et pilotprosjekt med samarbeid mellom skolen og utøvende kunstnere etter modell av Teaching Artists

4.8 IKT for økt motivasjon og læring

Barn og unge opplever motivasjon og mestring ved bruk av digitale medier, og denne aktiviteten er derfor et godt utgangspunkt for læring. Skolen har ansvaret for at elevene får opplæring som bidrar til å utvikle deres digitale dømmekraft.

Gjennom de siste årene har digitale medier skapt nye måter å kommunisere på og etablert nye arenaer for kommunikasjon og deling av informasjon. Samtidig vet vi at ingen europeiske barn er så kritiske til innhold på nettet som norske barn.³¹ Kun 1 prosent av norske barn tror at alt de finner av informasjon på Internett er sann, og 35 prosent tror det meste er sant.³²

³⁰ Bakken 2010

³¹ Livingstone mfl. 2011

I Kunnskapsløftet er den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy en integrert del av kompetansemålene. Gjennom den femte grunnleggende ferdigheten er det et mål at barn og unge skal tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk («filter i hue») framfor å innføre restriksjoner på bruk gjennom strenge regler eller tekniske sperrer («filter på PCen»). I læreplanene for fag er den digitale kompetansen blant annet konkretisert med kompetanse knyttet til kildekritikk, opphavsrett, personvern, regler om opphavsrett og egen publisering. Skolen har en viktig rolle i å bidra til barn og unges kritiske sans i bruk av digitale medier.

Med innføringen av Kunnskapsløftet var det en midlertidig vekst i interessen for IKT i skolen i både etterutdanning for lærere i IKT, bruk av IKT i fagene og opplæring i trygg bruk av IKT. Både ITU Monitor 2009 og Medietilsynets undersøkelse om barn og digitale medier fra 2010 viser imidlertid at veksten har flatet ut og at bruk av digitale verktøy i varierende grad er integrert i opplæringen. Dette kan tyde på at en stor andel av skolene ikke har klart å etablere seg som digitalt kompetente skoler, noe som krever en kombinasjon av en kultur for bruk av IKT i pedagogisk praksis understøttet av rammevilkår som robust infrastruktur og god ledelse.³³

Lærere som ønsker å benytte IKT aktivt, kan møte utfordringer med teknologi som ikke fungerer. ITU Monitor 2009 finner en sammenheng mellom både IKT-bruk og resultater i prøve i digital kompetanse og det at skolen har en IKT-ansvarlig i full stilling. Dette er ikke et alternativ ved alle skoler, men det kan tyde på at oppmerksomhet rundt planlegging og drift av IKT er vesentlig for om teknologien skal tas i bruk og om elevene skal kunne lære å bruke digitale verktøy.³⁴

Elevenes sosiale bakgrunn, deres skolekarakterer, bruk av IKT hjemme og skolemotivasjon forklarer variasjon i digital kompetanse.³⁵ Mange elever har problemer med å prioritere å bruke tid på fag og følge med i opplæringen når for eksempel spill og venner bare er noen tastetrykk unna. Bærbare datamaskiner på hver pult og mobiltelefoner med Internett i hver lomme stiller store krav til læreren. God klasseledelse, tydelige regler og bevissthet om når og hvordan IKT skal brukes, blir enda viktigere i det digitale klasserommet.

God bruk av IKT betyr ikke at alle elever skal være på nett hele tiden. Bruken av digitale verktøy skal være målrettet og styrt av læreren. Ofte vil det være naturlig at elevene slår ned skjermen og at en prosjektor eller interaktiv tavle benyttes i stedet for individuelle PCer. Regler for IKT-bruk som følges opp, kan hjelpe elevene til å konsentrere seg om oppgaven.

Senter for IKT i utdanningen skal arbeide aktivt for at IKT bidrar til økt kvalitet i opplæringen. Hovedarbeidsområdene er barnehager, grunnopplæringen, lærer- og førskolelærerutdanningene. Departementet vil bruke senteret til å gi økt motivasjon og læring for elevene og øke kompetansen for lærerne.

4.8.1 Bruk av ny teknologi

Teknologi i skolen må gi både lærere og elever støtte til det arbeidet som skal utføres i skolen. Både utforskning, eksperiment, tolkning, oppdagelse og samarbeid er prosesser som må understøttes av IKT i og utenfor undervisningssituasjonen, i klassen, hjemme og på lærerrommet. For å forstå ungdom må man følge med i den digitale utviklingen, og dersom man skal ha et mål om å utnytte elevenes interesse for digitale medier i opplæringen, må man nå elevene der de er.

Sosiale medier kan utvide den pedagogiske praksisen i skolene, gi læreren flere verktøy og elevene flere muligheter i sin læring, og må forstås som supplement til, ikke en erstatning for, andre læringsressurser. Sosiale medier er en gruppe Internett-baserte applikasjoner som tilrettelegger for produksjon og deling av brukergenerert innhold. Dette behøver ikke å bety at hele nettsamfunnenes struktur og praksiser skal inn i skolen. Skolen må henge med i den digitale utviklingen, men på egne premisser. Det finnes allerede gode sosiale medier som er utviklet for skolebruk, for eksempel Space2cre8³⁶.

Det er allerede mange skoler som bruker ulike sosiale medier i opplæringen i dag, men bruken og pedagogikken virker ofte å være basert på enkeltlærere og tilfeldige initiativer. Vellykket bruk av nye verktøy fordrer endret praksis. Dette krever økning av digital kompetanse hos lærer, tilgang til utstyr, en kultur som understøtter ny praksis, og ikke minst en ledelse som understøtter og legitimerer endring.

Erfaringer fra nasjonale skoleutviklingsprosjekter viser at skoleledelsens engasjement, involvering og oppfølging er av grunnleggende betyd-

³² Medietilsynet 2010

³³ Arnseth mfl. 2007, Erstad 2005

³⁴ Halvorsen 2009

³⁵ Hatlevik 2009

³⁶ Space2cre8 2011

ning for å lykkes med endring av praksis i skolen. Skoleledelsen må sette dagsordenen, være endringsvillig og jobbe langsiktig og målrettet. Det er derfor nødvendig at skoleledelsen har god kjennskap til det læringspotensialet som ligger i bruken av digitale verktøy.

IKT har blitt benyttet til fjernundervisning i grunnopplæringen, blant annet for samiske elever utenfor det samiske kjerneområdet, eller for elever som får opplæring i og på tegnspråk. Tilgangen til ny teknologi kan bidra til å øke kvaliteten på slik fjernundervisning. Også minoritetspråklige elever vil kunne ha nytte av fjernundervisning, for eksempel der det er dårlig tilgang på morsmåls lærere. En god og robust infrastruktur er imidlertid en forutsetning.

Om man studerer barn eller ungdom dypt konsentrert om et dataspill, vil man kunne se hvordan de går inn i kompliserte problemer, lar seg utfordre og bruker sine egne strategier for å løse problemet og lykkes med spillet. Den motivasjonen og det læringspotensialet som ligger i bruk av dataspill, kan utnyttes i skolens læringspraksis.

Learning and Teaching Scotland i 2006 har tatt initiativet til å utforske fordelene med spillbasert læring. De enkelte prosjektene dokumenterer arbeidet sitt gjennom felles blogg og presentasjoner på årlige konferanser. Evalueringen finner at spillbaserte metoder kan gi gode muligheter for å engasjere elevene i aktiviteter som kan gi økt læring og innebære fordeler i opplæringen. En viktig forutsetning er imidlertid god planlegging av aktiviteten.³⁷ Futurelab har også utarbeidet forskningsbaserte råd til skoleledere og lærere

for hvordan spill kan brukes i opplæringen. Viktige elementer er tydelige læringsmål, klare forventninger til hva man skal få ut av spillingen, støtte fra læreren til å koble spill-aktiviteten sammen med de større perspektivene som er målet med timen, slik at aktiviteten kan gi grunnlag for vurdering, samtidig med at man ivaretar de elevene som ikke liker å spille.

Erfaringer fra Storbritannia og Sverige viser at en virtuell skole som baserer seg på innovativ bruk av digitale medier og IKT, vil kunne øke motivasjonen blant elevene. Departementet ønsker også å bruke IKT for å øke motivasjonen gjennom å prøve ut en virtuell skole i faget matematikk. Den virtuelle matematikkskolen vil være et supplement til den vanlige opplæringen på skolen. Satsingen kan bidra til å bygge en fagoverskridende praksis. Den virtuelle matematikkskolen skal være nasjonal og støtte individuelle læringsstrategier samtidig som elevene lærer av hverandre. Både elever som trenger utfordringer, elever som ønsker å forbedre sine resultater, elever som av ulike grunner er forhindret fra å delta i opplæringen på skolen, og andre skal kunne ha nytte av tiltaket.

Senter for IKT i utdanningen har ansvaret for å vurdere ny teknologi og digitale medier og analysere deres pedagogiske potensial. For å bidra til spredning av kunnskap om god bruk av IKT i barnehage, opplæring og lærerutdanning har IKT-senteret utviklet konseptet *Digitale praksisnettverk* med rom for læring. *Digitale praksisnettverk* er en pilot for hvordan man skal kunne koble sammen,

³⁷ Groff mfl. 2010

Boks 4.3 Prosjektet Innovative Technologies for an Engaging Classroom

Innovative Technologies for an Engaging Classroom (iTEC) er et 4-årig prosjekt som koordineres av European Schoolnet, og er finansiert fra EU-kommisjonen. Prosjektet skal utvikle nye og engasjerende måter for læring i framtidens klasserom. iTEC vil lage en modell for hvordan man tar i bruk teknologi som støtter nyskapende lærings- og opplæringsaktiviteter på en måte som kan bli en integrert del av alle europeiske klasserom.

27 partnere deltar i prosjektet som prøves ut i mer enn 1.000 klasserom i tolv land. Det vil være den klart største europeiske utprøvingen av IKT i skoler som er gjennomført. Forskere, lærere og eksperter på teknologistøttet læring vil arbeide sammen for å utvikle modeller for

læring og undervisning gjennom fem omfattende pilotforsøk.

Senter for IKT i utdanningen deltar som norsk partner i prosjektet. IKT-senterets rolle i prosjektet er å rekruttere skoler og lærere til pilotforsøk, støtte skoler i gjennomføringen av forsøkene, og å legge til rette for evaluering. De fleste oppleggene vil bli utviklet for matematikk og naturfag i ungdomsskolen i samarbeid med Matematikksenteret og Naturfagssenteret. I tillegg til å utvikle og teste undervisningsopplegg med støtte av IKT skal sentrene legge til rette for bruk av undervisningsoppleggene. iTEC vil utvikle tekniske tjenester som klargjør rollene til aktørene, støtter bruk av læremidler som inngår i oppleggene, og andre verktøy og tjenester som kan benyttes i prosjektet.

videreutvikle og spre kunnskapen fra alle de forskjellige prosjektene IKT-senteret har.

Forsøk med rom for læring er fysiske rom med høy teknologitett, som både skal fungere som testsenter, kommunikasjonsplattform og praksisarena for de mange prosjektene i senteret. Hovedmålgruppen er elever, lærere og lærerstuderende. All aktivitet i rommene vil kunne dokumenteres gjennom videoopptak og deles både gjennom redigerte videofilmer og gjennom direktekommunikasjon via web og videokonferanse. I oppbyggingen av rommene har man tatt spesielt hensyn til robusthet i teknologivalg og infrastruktur og lagt vekt på at rommene også skal kunne fungere som læringsarena for IKT-ansvarlige i kommuner og fylkeskommuner.

Departementet vil

- spre kunnskap om god praksis gjennom *Digitale praksisnettverk*
- prøve ut en virtuell skole i faget matematikk

4.9 Entreprenørskap på ungdomstrinnet

Entreprenørskap er en av flere metoder som kan benyttes i opplæringen for å bygge opp under læring av fag og grunnleggende ferdigheter og sosial kompetanse. Entreprenørskap kan synliggjøre hvilke muligheter som finnes lokalt, ved å knytte arbeidsmarked, næringsliv og skolen tettere sammen. Entreprenørskap i opplæringen kan gi økt motivasjon ved at det legges opp til mer varierte arbeidsformer og mer praktisk arbeid med fagene. Flere rapporter og tilbakemeldinger kan tyde på at slik opplæring også kan øke læringsutbyttet hos den enkelte. I samarbeid med Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet har Kunnskapsdepartementet satt i gang et forskningsprosjekt som blant annet vil se på mulige sammenhenger mellom entreprenørskap i opplæringen og elevenes læringsutbytte.

Evnen til å tenke nytt, vise kreativitet og være innovativ vil være av avgjørende betydning for at

Boks 4.4 Tema morsmål

Tema morsmål er en nettside som ble startet i oktober 2009. Formålet med nettstedet er å lage et møtested for lærere, elever og foreldre der de kan finne læringsressurser på flere språk og informasjon om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Morsmålslærere er den primære målgruppen for dette nettstedet.

De ulike språksidene inneholder læringsressurser, informasjon og verktøy for kommunikasjon. Her finner en blant annet ordbøker og fagbøker i ulike fag på morsmålet. De norske språksidene er tilrettelagt ut fra læreplanene i Kunnskapsløftet, og gir råd om og eksempler på innhold og arbeidsmåter i ulike fag. De er utviklet av morsmålslærere og fagpersoner med nær tilknytning til praksisfeltet i Norge. På det svenske nettstedet finnes det i dag informasjon og læringsressurser på 45 språk, og svenskene utvikler flere nye språksider. Foreløpig har Norge bidratt med språksider på åtte språk: polsk, russisk, somali, tamil, tyrkisk, arabisk, dari/pastho og urdu til nettstedet.

Prosjektet ble initiert i St.meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer* som et nordisk samarbeid om digitale læringsressurser på ulike språk, i første omgang med Sverige. Nettstedet

Tema modersmål eksisterte allerede i Sverige og var svært godt besøkt. Skolverket og Utdanningsdirektoratet har samarbeidet tett om innhold og utforming av sidene. Fra januar 2011 tok Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) over driften av nettstedet.

Tema morsmål skal hele tiden være under evaluering, revidering og utvikling. I Sverige og Norge er det over hundre morsmålslærere og skoleledere som arbeider med innholdet på sidene. Nettstedet oppdaterer innholdet hele tiden slik at det som finnes på sidene, er aktuelt og korrekt. Nettressursen inneholder egenproduserte læringsressurser og lenker til eksterne nettsider. Her kan tospråklige lærere hente materiell på ulike språk. Dette er et svært godt supplement til de læremidlene som foreligger.

Det planlegges å lage lydbøker på ulike morsmål, og kartleggingsverktøy og lokale læreplaner skal gjøres tilgjengelig på nettstedet Tema morsmål. Det skal også arbeides med å etablere et tilbud om fjernundervisning. Kommunene som har redaktøransvaret for de ulike morsmålene, har ansvaret for å arrangere konferanser for tospråklige lærere fra Norge og Sverige.

Norge får den kompetente og fleksible arbeidsstyrken som er nødvendig i framtida.

Entreprenørskap er med i Prinsipper for opplæringen og i læreplanene. Dette betyr at elevene får mulighet til å utvikle entreprenørskapskompetanse helt fra tidlig skolealder.

Regjeringen la i 2009 fram handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*. Evalueringen av den forrige strategiplanen viste kraftig vekst i antall elever og studenter som har deltatt i ulike former for entreprenørskapsopplæring, spesielt i grunnopplæringen. Regjeringen så et behov for både å videreføre og styrke innsatsen på entreprenørskap i utdanningen gjennom en ny handlingsplan som særlig vektlegger høyere utdanning. Gjennom handlingsplanen legges det blant annet opp til å utvikle læringsressurser og styrke lærernes kompetanse i entreprenørskap i utdanningen.

Den nye handlingsplanen om entreprenørskap i utdanningen blir fulgt av forskere som har gitt en statusbeskrivelse av entreprenørskap i grunnopplæringen.³⁸ Forskerne finner at 82 prosent av grunnskolene har ett eller flere entreprenørskaps tilbud i skoleåret 2010/2011. Samarbeidsprosjekter mellom skole og arbeidsliv og elevbedrift i skolens regi er de mest utbredte entreprenørskaps tilbudene. Som del av dette forskningsprosjektet vil forskerne undersøke effekten av opplæringen i entreprenørskap på elevenes læringsutbytte og på gjennomføring av videregående opplæring.

Nordisk Ministerråd besluttet i april 2009 at det skal gjennomføres en nordisk komparativ studie om hvordan kreativitet, innovasjon og entreprenørskap er integrert i de nordiske utdannings systemene. Høgskolen i Bodø (nå Universitetet i Nordland) fikk oppdraget, og leverte en rapport i september 2010. Nordisk Ministerråd vil drøfte rapporten i 2011.

Boks 4.5 Den virtuelle matematikkskolen

Dette eksempelet er foreløpig ikke virkelighet, men beskriver hvordan det kan tenkes at ulike elever kan dra nytte av forsøket med virtuell matematikkskole.

– Petter går i 10. klasse og har ikke vært spesielt interessert i matematikk. Han skjønte at hvis han skulle komme inn på det utdanningsprogrammet han vil i videregående opplæring, måtte han gjøre noe med karakteren i matematikk. Valget ble den virtuelle matematikkskolen. Etter at Petter begynte der, har karakterene gradvis blitt bedre, og han skjønner mer av faget enn han gjorde før. Nå kan Petter chatte med både kjente og ukjente om hvordan han kan løse matematikkoppgaver han står fast i. Det er bedre enn å stå fram i klassen og føle at han er dum. For Petter er det bedre å diskutere med og lære av jevnaldrende på nettet. I den virtuelle matematikkskolen kan han også be om hjelp fra en lærer når han trenger det. Petter føler seg ikke så dum når han må spørre læreren om hjelp på nettet, fordi ingen av klassekameratene kan se det. I den virtuelle matematikkskolen er det en lærer på Sørlandet som legger ut alle timene sine på nettet, og Petter skjønner mer av det hun forklarer enn i matematikktimene på skolen. Det er viktig for Petter at lærestoffet har relevans for livet og interessene hans, og at han ser at det han lærer kan komme til

nytte når han blir voksen. I den virtuelle matematikkskolen har han blitt kjent med en leksehjelper som er like stor fan av Liverpool som han selv. At Petter skulle klare å regne ut sjansene for at Liverpool går forbi Manchester United på tabellen, hadde han aldri trodd!

– Tanja går i 9. klasse og er blant de flinkest i matematikk i klassen. Derfor tar hun matematikk fra videregående opplæring. Nærmeste videregående skole ligger langt fra ungdomsskolen. Det var et problem før, men er det ikke med den virtuelle matematikkskolen. Nå har hun funnet venner på nettet som deler hennes interesse for matematikk, og som ikke synes hun er en streber selv om hun er dyktig. Timene fra videregående ligger på nettet og gjør det greit å få med seg det nye lærestoffet. Vennene på nettet er enige om at det er nyttig at emnene blir presentert på mange måter slik at de kan se hvert problem fra flere synsvinkler. Tanja finner ut at hun liker særlig godt simuleringer og grafikk, for hun elsker at ting blir konkretisert. Tanja er blitt oppfordret til å lære bort noe av det hun kan. En gang i uka bruker hun en time som leksehjelper. Hun synes det er gøy å lære bort og ser fort at hun lærer selv også. Stoffet sitter bedre, og hun blir trygg i sin egen faglighet.

Ungt Entreprenørskap (UE) er en ideell, landsomfattende organisasjon som, i samspill med skoleverket, næringslivet og andre aktører, tilbyr entreprenørskapsopplæring til skoler gjennom kurs, konferanser, deltakelse i elev- eller ungdomsbedrifter og andre former for entreprenørskapsopplæring. I 2010 deltok 14.331 elever i elevbedrift på ungdomstrinnet. 16.965 elever deltok på gründercamp for elever på ungdomstrinnet.

Partnerskapsavtaler med lokalt næringsliv kan gi bedre sammenheng mellom teoretiske og praktiske deler av opplæringen gjennom besøk, prosjekter, utprøving og andre samarbeidsformer. I tillegg får elevene bedre forutsetninger for framti-

dig utdannings- og yrkesvalg. Det kan også bidra til økt motivasjon ved at skolen i større grad blir en integrert del av lokalmiljøet.

Departementet vil arbeide for å utvikle kvaliteten på og omfanget av opplæringen i entreprenørskap i grunnopplæringen, blant annet ved å inkludere entreprenørskap som mulig tema i utviklingen av valgfag. Departementet vil videreføre støtten til UE, og vil peke på at entreprenørskap kan brukes som arbeidsmåte i faget utdanningsvalg og i arbeidslivsfaget.

Departementet vil

- inkludere entreprenørskap som tema i utviklingen av nye tilbud om valgfag

³⁸ Johansen og Schanke 2011

Boks 4.6 Entreprenørskap på Rakkestad skole

Rakkestad skole er en ungdomsskole med ca. 300 elever. Rakkestad skole tilbyr entreprenørskap for alle elever på 9. trinn. Tilbudet kalles Elevbedrift og utgjør tre timer per uke i et halvt skoleår som en del av faget utdanningsvalg. I Elevbedrift arbeides det med kompetansemål i blant annet norsk, matematikk, samfunnsfag og kunst og håndverk. Eksempler på det elevene arbeider med er budsjett, regnskapsføring, målestokk, å skrive stillingssøknader og lage arbeidstegninger.

Målet for Elevbedrift er å bli kjent med lokalt arbeids- og næringsliv, se på muligheter for arbeid og reflektere over dette i lys av egne interesser og forutsetninger.

I Elevbedrift får elevene først en innføring om mål, rammer og kriterier før de går i gang med idéutvikling av sin egen forretningsidé. I idéutviklingen utfører elevene samarbeidsøvelser, de får kreative oppgaver, kommer med egne ideer og oppfordres til å se muligheter og ikke begrensninger. Lærerne oppmuntrer elevene til å tenke utenfor faste rammer. Det som synes umulig ved første øyekast, kan faktisk være mulig. De aller fleste elevene opplever dette som utfordrende og spennende og takler disse oppgavene godt. Noen må følges tett og få hjelp til å starte en kreativ tankeprosess. Etter to-tre uker legger elevene fram sin forretningsidé.

Forretningsideen tas videre til etablering og drift av bedriften. Elevene får kurs i å sette opp CV, skrive jobbsøknad, drive regnskapsføring,

opprette konto i bank, lage forretningsplan og sette opp samarbeidsavtaler. Bedriftene skal være «IA-bedrifter», og de må sertifiseres av NAV. Elever kan søke seg inn og ut av bedrifter. Vanlige regler for arbeidslivet gjelder. I denne fasen får elevene muligheten til å bruke sitt engasjement, sine sterke sider og å vise den indre drivkraften de har. Elevene må selv ta ansvar for framdrift og innhold. Lærernes viktigste oppgaver i denne fasen er å veilede og støtte dem som trenger det.

Hver bedrift utformer en bedriftsperm der all dokumentasjon samles. I tillegg lages en modellstand. Elevene deltar på messer der de presenterer bedriften og produktet. Utfordringene i denne fasen er å motivere elever til god planlegging og framdrift, til å jobbe med detaljer og ha godt samarbeid og god arbeidsfordeling.

I siste del av perioden skal elevene avvikle bedriften med sluttrapportering, rydding, avslutning av konto og evaluering. Elevene tar ut 20 prosent av overskuddet til noe hyggelig sammen i bedriften, mens 80 prosent av overskuddet går til formål for hele klassen.

Elevbedrift og entreprenørskapsmodellen bidrar til at praksis og teori knyttes sammen, og at elevene får oppgaver de trives med. Videre får elevene erfaring i hva det vil si å være gode arbeidstakere eller ledere og en større forståelse for hva som kan vente dem i videre utdanning og arbeidsliv.

5 Et mer utfordrende ungdomstrinn

Det er høye ambisjoner for hva elevene skal oppnå på ungdomstrinnet. Elevene skal utvikle god faglig og sosial kompetanse, gode grunnleggende ferdigheter, og de skal beherske ulike læringsstrategier. For at eleven skal nå ambisjonene om læring, er det noen forutsetninger som må være på plass. Skolen må møte elevene med faglige utfordringer som gir dem noe å strekke seg etter, samtidig som de må oppleve mestring. Elevene må møte klare mål for opplæringen, og det må være læringstrykk og forventninger.

I Kunnskapsløftet skal skolen stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier slik det er uttrykt i Prinsipper for opplæringen. Opplæringen skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier. Selv om læringsstrategier er sentralt i Kunnskapsløftet, med egen omtale i Prinsipper for opplæringen, har forskning vist at arbeid med læringsstrategier i liten grad har fått gjennomslag i arbeidsplanene på skolenivå.¹

Lære å lære, eller læringsstrategier, er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid med å nå målene i læreplanene i fag. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av kunnskapen i nye situasjoner. Eleven skal kunne velge ulike strategier for å oppnå best mulig læring. Hvilke læringsstrategier elevene bruker for individuell læring og læring sammen med andre, vil avhenge av deres forutsetninger og den aktuelle læringssituasjonen.

Forskning viser at elevens refleksjon over egen læring, og elevens bevissthet om hvordan hun/han best lærer i ulike situasjoner og i ulike fag, gir stor effekt på læringsresultatet. Programmer for bedre studieteknikker har også god effekt.² I PISA 2009 grupperes læringsstrategier i tre hovedgrupper: kontrollstrategier, utdypingsstrategier og «lære utenat»-strategier. Forskerne finner at elevenes kunnskap om hvilke lese- og læringsstrategier som er mest relevante i ulike

situasjoner korrelerer klart positivt og til dels relativt høyt, med prestasjoner i lesing.

5.1 Elevenes kompetanse

Flere internasjonale undersøkelser gir informasjon om norske elevers kompetanse i sentrale fag. Undersøkelsene dekker sentrale kompetanseområder, men langt fra hele bredden i målene for elevenes utbytte av opplæringen. Analyser av resultatene tyder på at noen av de utfordringene for norsk skole som undersøkelsene peker på, berører grunnleggende trekk ved opplæringen.

Resultatene fra PISA-undersøkelsen 2009 viser en markant framgang både i lesing, matematikk og naturfag sammenlignet med 2006-undersøkelsen.³ Samtidig er ikke resultatene bedre enn i 2000, men spredningen er mindre enn i tidligere undersøkelser. Kjønnforskjellene i lesing er fortsatt store. Elever fra språklige minoriteter presterer svakere enn elever fra majoriteten, og forskjellene er omtrent som i 2000, men forskjellene er mindre når en også tar hensyn til innvandrernes sosiale bakgrunn, for eksempel foreldrenes utdanningsnivå.

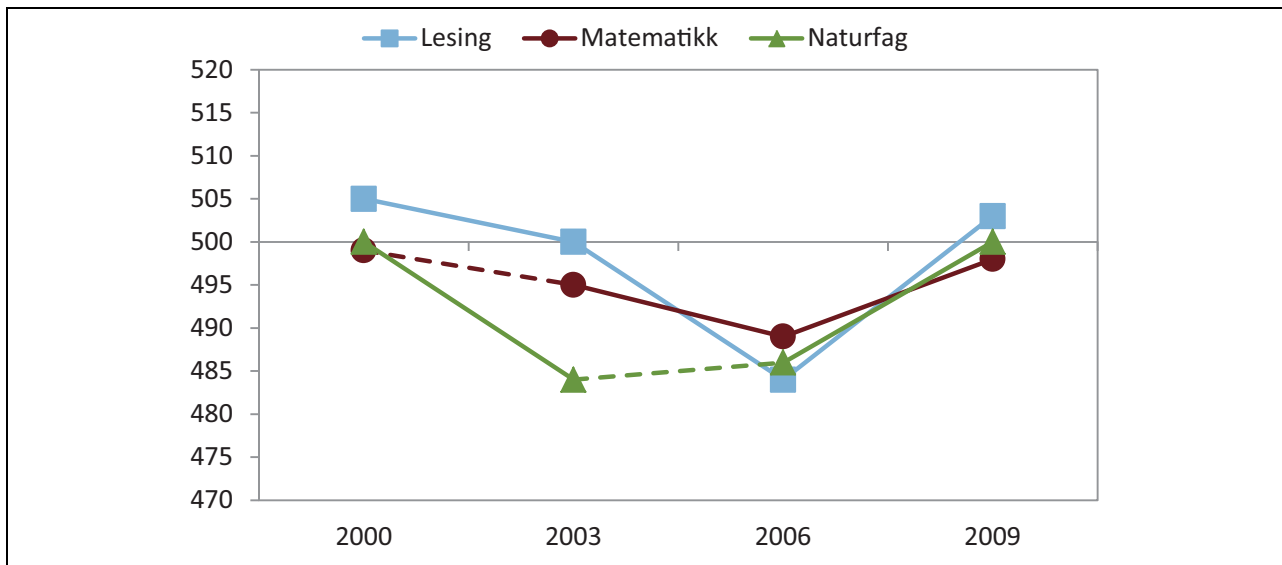
Framgangen fra 2006 skyldes først og fremst at det har blitt færre elever på de laveste nivåene. Andelen svake lesere økte fra 2000 til 2006, men den gikk ned i 2009 og er nå lavere enn i 2000 som vist i figur 5.2. Dette er en svært positiv utvikling, men det er likevel grunn til bekymring når 21 prosent av guttene skårer under nivå 2, mot 8 prosent av jentene. Elever som ikke når nivå 2, vil i følge forskerne ha store problemer med å greie seg i videregående opplæring fordi de ikke greier å lese for å lære. De forstår ikke nok av det de leser, selv om de kan lese. Sammenliknet med andre OECD land er det Korea, Finland og Canada som skiller seg spesielt ut med en lav andel elever under nivå 2 og en betydelig lavere andel enn Norge.

Det er blitt færre elever på de høyeste nivåene, spesielt i lesing, men også i matematikk. I natur-

¹ Hodgson mfl. 2010a

² Hattie 2009

³ Kjærnsli og Roe 2010



Figur 5.1 Norske PISA-resultater for de fire undersøkelsene

500 poeng representerer OECD-gjennomsnittet i 2000-undersøkelsen. Feilmarginer i hvert datapunkt er omtrent 5 poeng. Rammeverket i matematikk og naturfag har blitt endret slik at skalaene ikke er helt de samme. Særlig problematiske sammenlikninger er stiple.

Kilde: Kjærnsli og Roe 2010

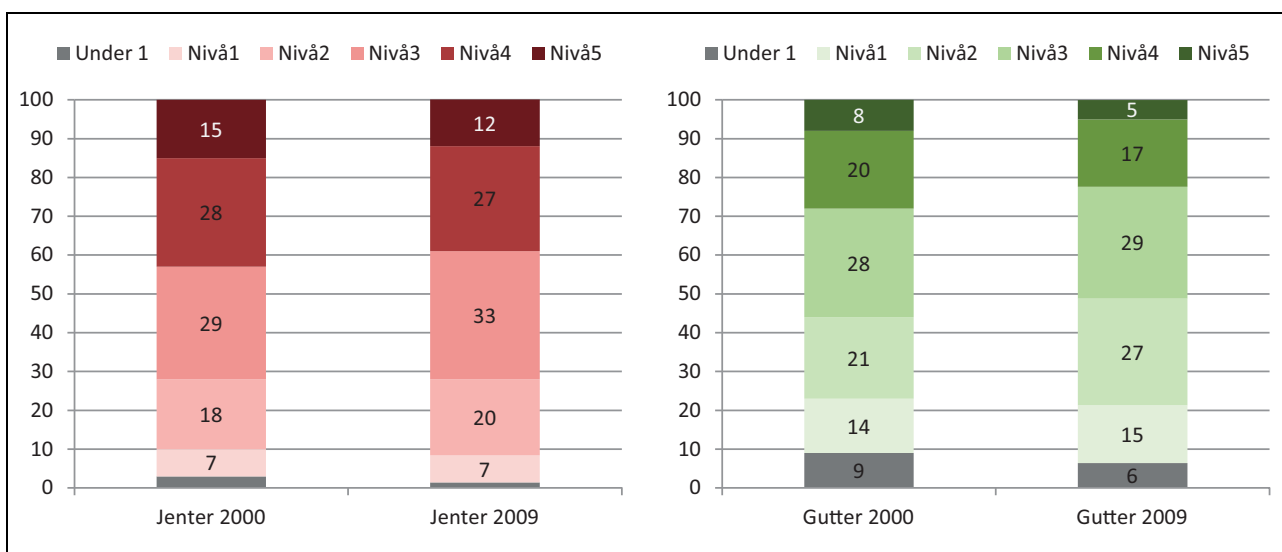
fag er andelen uendret fra 2006, som er det året det er mulig å sammenlikne med. Stadig flere elever i Norge presterer altså middels.

En viktig utfordring i lesing framover er å få flere elever opp på et høyere nivå. Analyser av resultatene i lesing peker i retning av at norske elever bør øke sin utholdenhet med tekster og oppgaver som ikke umiddelbart virker spennende og interessante. Problemet synes å være at elevene mangler trening i å lese tekster i et mer voksent språk og som krever detaljert og nøyaktig lesing. Dette er en type lesekompetanse som

mange vil måtte forholde seg til både i videre utdanning og i yrkeslivet.⁴

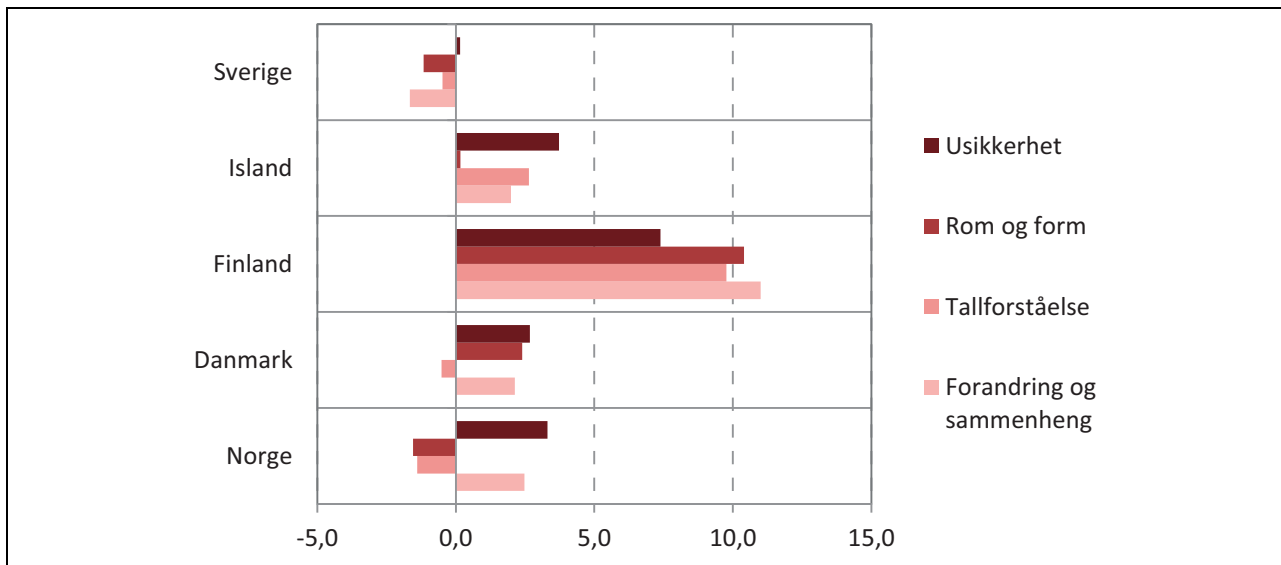
Framgangen i naturfag og matematikk er i tråd med funn fra TIMSS 2007, som viste de første tegnene på at den negative trenden var i ferd med å snu. I matematikk er elevenes kunnskap delt i fire innholdsområder. Figur 5.3 viser relative styrker og svakheter i de ulike innholdsområdene sammenlignet med andre land. Figuren viser at de norske elevene presterer godt på områdene for-

⁴ Kjærnsli og Roe 2010



Figur 5.2 Utvikling i norske elevers leseferdigheter. Prosent

Kilde: Kjærnsli og Roe 2010



Figur 5.3 Prestasjoner i matematikk på de fire innholdsområdene, nordiske land.

Differanse mellom hvert lands prosentandel riktige svar og prosentandel riktige svar i OECD.

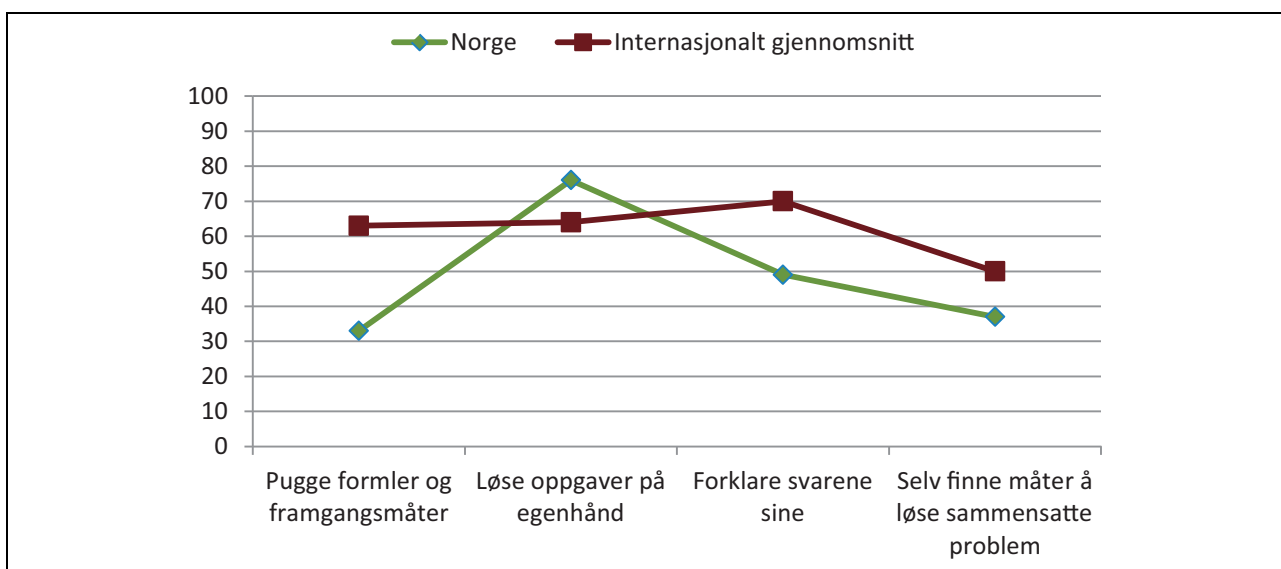
Kilde: Kjærnsli og Roe 2010

andring og sammenheng og usikkerhet, men er svakest i oppgaver i rom og form og tallforståelse, sammenlignet med de andre nordiske landene. Tallforståelse er en grunnleggende ferdighet og en forutsetning for å lykkes videre med matematikk. TIMSS Advanced, som ble gjennomført blant de elevene i videregående som har valgt full fordypning i matematikk og fysikk, viser at selv de dyktigste elevene på videregående opplæring ikke behersker grunnleggende ferdigheter i regning.⁵ Forskerne bak TIMSS peker på at en mulig årsak

til de generelt svake resultatene i matematikk i norsk skole er knyttet til ensidige arbeidsmåter i opplæringen. Som figur 5.4 viser, legges hovedvekten på individuelle arbeidsmåter mer ensidig enn i andre land.⁶ Både trening med sikte på å automatisere viktige ferdigheter og diskusjon og refleksjon rundt svar og løsningsmetoder blir mindre vektlagt i norsk skole enn i andre land.

⁵ Grønmo mfl. 2010

⁶ Grønmo mfl. 2010



Figur 5.4 Arbeidsmåter i matematikk i Norge. Prosent

Elevenes syn på hvor ofte ulike arbeidsmåter benyttes i matematikktimene på 8. trinn. Prosentandelen av elevene som svarer omtrent halvparten av timene eller oftere.

Kilde: Grønmo mfl. 2010

I et nordisk perspektiv skiller fortsatt Finland seg ut og ligger på topp blant de beste OECD-landene. De andre nordiske landene ligger svært nær hverandre og rundt OECD-gjennomsnittet, men de har hatt en nokså ulik utvikling. Sverige har hatt tilbakegang i resultatene helt siden 2000, der også forskjellene i resultater mellom elevene har økt i perioden. Samtidig har betydningen av elevenes sosiale bakgrunn økt. Fritt skolevalg, blant annet som følge av økt privatisering, og økt segregering i boligmarkedet, trekkes fram som hovedforklaringer på den negative utviklingen i Sverige.⁷

Ungdomsskoleelever i Norge gjør det godt i undersøkelser av demokratisk beredskap. Den internasjonale Civic-undersøkelsen i 1999 viste at de norske elevenes kunnskaper og ferdigheter om demokrati var gode sammenlignet med andre land.⁸ I 2009 ble undersøkelsen gjentatt under navnet *International Civic and Citizenship Education study* (ICCS). Fortsatt skårer norske ungdomsskoleelever høyt på målene om holdninger, kunnskaper og engasjement. Elevene viser sterk tillit til demokratiske institusjoner, og elever i Norge har høyere skår enn både Danmark, Sverige og Finland på de fleste målene på engasjement for samfunnsliv og politikk.⁹

Over flere år har det vært prioritert å satse på tidlig innsats på de laveste trinnene, der det har vært lagt vekt på grunnleggende ferdigheter gjennom blant annet utvidelse av timetallet og økt lærertetthet på 1.–4. trinn. Det er viktig å fortsette denne satsingen på å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og faglige kompetanse på barnetrinnet. Dette vil på lengre sikt bidra til å gi framtidens elever i ungdomsskolen et bedre grunnlag for læring.

I en analyse av elevens prestasjonsutvikling gjennom ungdomstrinnet pekes det på at det er en sterk sammenheng mellom elevenes grunnleggende ferdigheter på 7. trinn, målt ved nasjonale prøver, og elevenes karakterer på vitnemålet for 10. trinn. Av de 25 prosent svakeste elevene på 7. trinn, var over 60 prosent i den svakeste gruppen etter 10. trinn.¹⁰ Det er imidlertid en viss mobilitet, og 9 prosent av de svakeste elevene på 7. trinn skåret over middels etter 10. trinn.

5.1.1 Andre lands ambisjoner

I kjølvannet av PISA og TIMSS har det blitt drøftet om norske læreplaner har ambisjoner og læringsmål som er på nivå med dem andre land har. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har en gruppe forskere i samarbeid med Utdanningsdirektoratet sammenliknet norske læreplaner i et utvalg fag med læreplaner i en del andre land.¹¹ Målet var å sammenlikne norske kompetansemål og læringsambisjoner etter 10. trinn med tilsvarende mål fra andre land. De har sammenliknet Norge med Sverige, Danmark, Finland, Skottland og New Zealand, og vurdert læreplaner i fagene morsmål/førstespråk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag.

Ambisjonene i landenes læreplaner er vurdert ut fra ferdighetskravene uttrykt i de verbene som brukes, og i stoffets vanskegrad. Konklusjonen fra dette arbeidet er at ambisjonene i norske læreplaner er omtrent på nivå med dem i de andre landene som ble undersøkt, selv om det er variasjoner både innad i og mellom fag.¹²

Rapporten har videre studert formålsbeskrivelsene i de ulike landenes læreplaner. De finner at de norske læreplanene i større grad enn de andre har uttalte ambisjoner om å oppdra elevene til medborgerskap, og at de norske læreplanene ligger foran når det gjelder globale spørsmål. Dette forsterker den samfunnsmessige relevansen av utdanningen. En liknende orientering kan ses i nye reformer i Skottland og Finland.

Norske læreplaner er imidlertid åpne og lite presise i sine innholdsformuleringer. Dette kan på den ene siden gjøre at de oppfattes som ambisiøse. På den andre siden gir det betydelig rom for ulike tolkninger av bredde i faginnholdet. Læreplanene setter mål for læringen, men det åpnes for at ulike elever vil nå disse målene i ulik grad, selv om tilpasset opplæring skal stimulere elevene til høyest mulig grad av måloppnåelse. Man har ingen minstestandard for hva det kan forventes at alle elever skal kunne etter å ha fullført et visst antall år på skolen. Dermed kan man også forstå det slik at norske læreplaner er mindre forpliktende enn læreplaner i andre land.

Mange andre land har, eller er i ferd med å utvikle, standarder for forventet kunnskap eller kompetanse på ulike årstrinn. I Norden har både Sverige og Finland innført slike standarder. Sverige har valgt å nivådifferensiere sine standarder, slik at det er formulert kunnskapskrav for tre

⁷ Skolverket 2009

⁸ Mikkelsen mfl. 2001

⁹ Fjeldstad mfl. 2010

¹⁰ Bakken 2010

¹¹ Sivesind mfl. 2011

¹² Sivesind mfl. 2011

nivåer på 9. trinn. Finland har beskrevet vurderingskriterier for karakteren 8, i et system der 10 er høyeste karakter. I begge disse landene, som i mange andre land, er standardene i tråd med internasjonale rammeverk.¹³

5.2 Grunnleggende ferdigheter og læreplanene

Å beherske grunnleggende ferdigheter er nødvendig for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. De grunnleggende ferdighetene, slik de er definert i Kunnskapsløftet, er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemål i læreplaner for fag på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er basis for læring og utvikling i alle fag, ikke bare som ferdigheter på et grunnleggende nivå, men på ulike nivåer på trinnene.

Grunnleggende ferdigheter i regning på ungdomstrinnet er for eksempel å gjøre undersøkelser med tellinger og bruke målestokk på kart i samfunnsfag. I faget kunst og håndverk vil det blant annet si å arbeide med proporsjoner, dimensjoner, målestokker og geometriske grunnformer.

Til syvende og sist er det basiskunnskaper som lesing og skriving i ett eller flere språk samt regning som er og blir skolens hovedoppgave. Når jeg leser innlegg som behandler fjortenåringer som en blanding mellom internasjonale forskere og supermann, blir jeg som skolemann bekymret. Vi skal ta ungene på alvor og kreve at de behersker de grunnleggende ferdighetene.

Lærerstemmer.no, november 2010

I evalueringen av innføringen av Kunnskapsløftet har forskere vurdert hvordan de grunnleggende ferdighetene er integrert i skolenes arbeid.¹⁴ De hevder at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ennå ikke er blitt tatt tilstrekkelig på alvor ved alle skoler, og at intensjonen med grunnleg-

gende ferdigheter ikke ser ut til å være forstått av alle.

Det virker også å være en utfordring at det ikke er klart for alle skoler hva grunnleggende ferdigheter innebærer på ulike trinn. Krav til grunnleggende ferdigheter ligger på et annet nivå på ungdomstrinnet enn tidlig på barneskolen. For eksempel vil det å lese og forstå en tekst på ungdomstrinnet kreve bedre utviklede ferdigheter i lesing enn på barnetrinnet fordi teksten er mer kompleks.

Det er ikke behov for noen ny læreplanreform, men Kunnskapsløftet legger opp til løpende justeringer av læreplanene når det er behov. Departementet vil gjennomgå de sentrale læreplanene i fellesfagene slik at det legges bedre til rette for god progresjon i utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom hele opplæringsløpet. Det vil bli utviklet et rammeverk som på et overordnet nivå beskriver utvikling og progresjon av alle de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet. Rammeverket skal ligge til grunn for en gjennomgang av de grunnleggende ferdighetenes plass og nivå i sentrale læreplaner.

For fagene norsk og matematikk er det avdekket særskilte utfordringer som krever egen innsats. Derfor er disse to fagene omtalt spesielt nedenfor.

5.3 Matematikk

Matematikk er et sentralt allmenndannende fag, der gode regneferdigheter må ligge som en basis for å mestre faget. Samtidig er matematikk et fag som mange på ungdomstrinnet sliter med og har et dårlig forhold til. Mellom 25 og 30 prosent får karakteren 1 eller 2 til avgangsprøven på 10. trinn. Dette er langt høyere enn i de andre fagene. Det er en kjensgjerning at opp mot 20 prosent av elevene på ungdomstrinnet har så lav faglig kompetanse at de vil ha problemer med å gjennomføre videregående opplæring. En av seks elever består ikke i matematikk i Vg1.¹⁵

I St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* ble det lansert en utredning om framtidens matematikkfag og hvordan opplæringen skal bli mer relevant og engasjerende. En arbeidsgruppe nedsett av departementet leverte i 2010 et idédokument med tittelen *Matematikk for alle, ... men alle behøver ikke å kunne alt*.¹⁶

¹³ De to internasjonale rammeverkene som ifølge Sivesind med kolleger i størst grad brukes som modeller for utforming av nasjonale standarder er European Qualifications Framework (EQF), som er en del av EUs strategi for å harmonisere utdanningssystemer, og Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), som inngår i Europarådets arbeid for å forbedre språkopplæringen (Sivesind mfl. 2011)

¹⁴ Møller mfl. 2009

¹⁵ Falch mfl. 2011

¹⁶ Matematikksenteret 2010

Hovedkonklusjonen i rapporten er et forslag om å dele matematikkfaget på ungdomstrinnet i to deler, der den ene består av basiskompetanse og den andre er en utvidet del. Sluttvurderingen skal på samme måte være todelt. Basiskompetanse kvalifiserer for inntak til praktisk matematikk i videregående opplæring, mens den teoretiske varianten forutsetter at elevene har både basis- og utvidet kompetanse. I dag er begge veier åpne for elevene når de begynner i videregående opplæring. Forslaget begrunnes med at mange elever mangler de mest elementære ferdighetene i matematikk, samtidig som sterke elever ikke får tilstrekkelig med utfordringer.

Rapporten peker også på at opplæringen i dag er for lite tilpasset elevenes behov, og at det ligger en stor utfordring i å vise fagets relevans og nytte i yrkeskarriere og dagligliv. Rapporten inneholder flere anbefalinger, som etterutdanning av lærere i matematikk og i matematikkdiraktikk, styrket didaktisk forskning og mer yrkesrettet matema-

tikkopplæring i de yrkesfaglige studieretningene. Videre anbefaler gruppen at læreplanen i matematikk revideres. Den reviderte planen skal være mer fleksibel og ta høyde for at elevene lærer i ulik takt. Gruppen anbefaler også at det utvikles læringsressurser som legger til rette for mer utforskende matematikk.

Arbeidsgruppens forslag om deling av matematikkfaget innebærer en organisatorisk differensiering med endring i prinsippet om at elever skal følge de samme læreplanene og arbeide mot de samme kompetansemålene. Det har trekk fra kursplansystemet fra ungdomsskolen i 1970-årene, som er beskrevet i kapittelet om historien om ungdomstrinnet. Erfaringen med kursplandelingen var så dårlig at man valgte å gå bort fra den. Forskning peker også på at organisatorisk differensiering gir dårlige læringsresultater, særlig for elevene som plasseres i grupper med lavere krav. Departementet ønsker derfor ikke å følge opp dette forslaget fra arbeidsgruppen.

Boks 5.1 Matematikk som styringsfag i tverrfaglige arbeider

«Når får vi bruk for dette 'a'?» Hvilken matematikklærer har ikke fått dette spørsmålet? Av og til godtar elevene at matematikkunnskaper er noe de trenger senere i livet. Andre ganger opplever elevene svaret som fjernt og klarer ikke å se for seg hvor man trenger matematikken som verktøy. Når elevene ikke skjønner meningen eller ser nytten av det de gjør, faller motivasjonen og engasjementet.

På Ringstabekk skole trenes elevene i tverrfaglige arbeidsmetoder. Elevene lærer å tenke kritisk samtidig som de øves til å bli kreative og nyskapende. Når vi benytter tverrfaglige arbeidsmetoder, erfarer vi at elevene opplever realfagene som svært motiverende. Elevene synes det er morsomt og utfordrende å jobbe med matematikk på utradisjonelle måter. Både prosjektarbeid, entreprenørskap, storyline og simulering passer godt i arbeidet med å gjøre både den anvendte og den teoretiske delen av faget mer virkelighetsnært.

I løpet av et skoleår har elevene på Ringstabekk flere tverrfaglige prosjektarbeider med et overordnet tverrfaglig tema. Noen ganger er matematikk ett av styringsfagene. I prosjektet *Valg* (stortings- og kommunevalg) opparbeider elevene seg kunnskap i statistikk og regneark slik at de kan bli mer delaktige i diskusjoner omkring valgmulinger og statistikker fra medi-

ene. Samfunnsfag er også en del av det, og elevene skaffer seg en helhetlig kompetanse om den demokratiske valgprosessen.

Gjennom *Boreplattformen* skal elevene selv konstruere en modell av en framtidig boreplattform. Elevene må tenke på størrelse, vekt, materialer og kostnader når de som entreprenører skal prøve å selge sitt produkt til et industrikonsern. Skolen samarbeider med en lokal næringslivsaktør i dette arbeidet, og elevene opplever det som en enorm motivasjonsfaktor. Det blir tydeligere for elevene hvilke jobb- og studiemuligheter som finnes innenfor realfaglig utdanning ved et slikt samarbeid.

I storylinen *Kollektivet* går elevene inn i roller som studenter som skal flytte sammen. Studentene skal leie en leilighet, og første oppgave er å pusse opp deler av leiligheten. Elevene må sette opp budsjett og føre regnskap for både oppussings- og hverdagsutgifter. Mange erfarer at primærbehovene som mat, strøm og vann gjør et solid inngrep i husholdningsøkonomien. De fleste elevene får seg et aldri så lite sjokk når de oppdager at når disse utgiftene er betalt, er det faktisk ikke rom for materialistiske goder som plasma-TV og den nyeste iPhone. Ekstra utfordrende blir det når uventede utgifter blir introdusert av lærerne, og elevene opplever at pengene ikke strekker til.

Samtidig er det tungtveiende argumenter for å utvikle opplæring i matematikk og legge vekt på mer utforskende og praktisk matematikk for å øke elevenes forståelse og motivasjon. Departementet vil derfor følge opp forslagene om å styrke opplæringen i matematikk gjennom mer vekt på utforskende og praktiske arbeidsmåter som viser fagets nytteverdi og relevans.

Som beskrevet foran presterer elever i Norge, til tross for generell framgang, svakt i tallforståelse i PISA-undersøkelsen 2009. Departementet ønsker derfor å styrke elevenes tallforståelse ved å satse på styrking av regneferdigheter på ungdomstrinnet. Satsingen vil bestå av utvikling av nasjonalt veiledningsmaterieell på norsk og samisk og etterutdanningsstilbud i regning, særlig for kommuner som har svake resultater på de nasjonale prøvene, og som har behov for å styrke kompetansen blant lærerne på området. Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen skal ha en sentral rolle i utviklingen av materieell og koordinering av utviklingen av kompetansetilbud ved UH-institusjonene. En av OECDs anbefalinger er styrking av lærernes kompetanse i fagene, og ekspertgruppen trekker i den forbindelse spesielt fram matematikk, sammen med naturfag.

De regionale vitensentrene er viktige steder for læring av realfag. Vitensentrene er populærvitenskapelige opplevels- og læringssentre i matematikk, naturfag og teknologi. Målgruppene er allmennheten, skoler og barnehager. Formålet er at de besøkende skal lære ved å prøve ut selv. De åtte regionale vitensentrene er et tilbud til ungdomsskolene om praktisk og relevant læring i matematikk og naturfag. Enkelte av vitensentrene profilerer seg spesielt mot ungdom og ungdomstrinnet. Arbeidet med å utvikle regionale vitensentre og forvaltningen av den statlige driftsstøtten er lagt til Norges forskningsråd.

Departementet vil videreføre satsingen på regionale vitensentre gjennom statlige driftsstøtte som forvaltes av Norges forskningsråd. Programmet VITEN, som nå omfatter åtte regionale vitensentre, er forlenget med en ny 4-årsperiode 2011–2014.

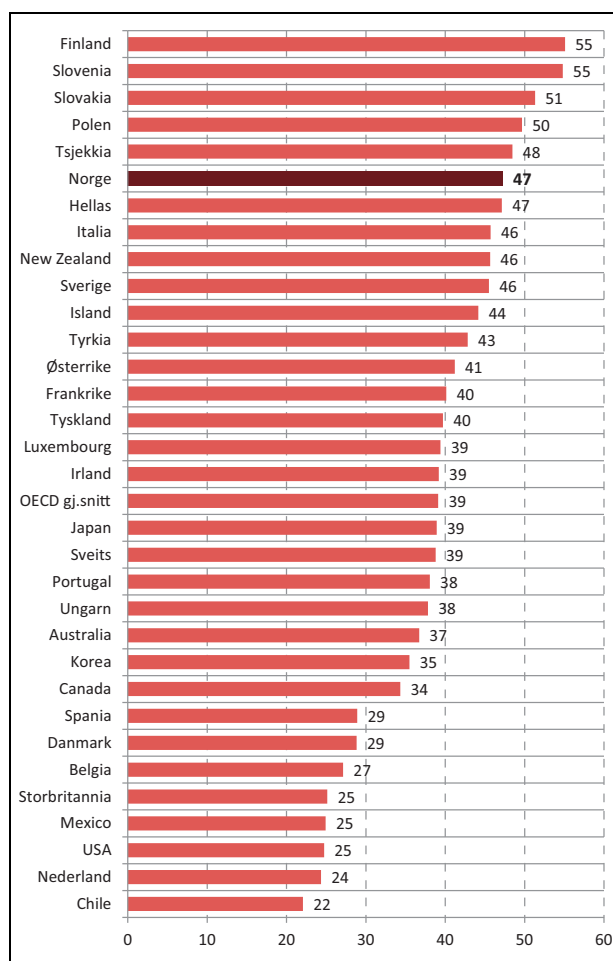
Departementet vil

- gjennomføre satsing på regneferdigheter og matematikk
- følge opp forslagene i rapporten *Matematikk for alle!* om å styrke opplæringen i matematikk gjennom mer vekt på utforskende og praktiske arbeidsmåter

5.4 Norskfaget og lesing

Norskfaget er det faget elevene har lengst, fra første årstrinn og til Vg3, og det har flere årstimer enn noe annet fag. Samisk er likeverdig med norsk som språk i Norge. For de elevene som velger samisk som førstespråk, fyller samisk den funksjonen som norsk har for de andre elevene. I norsktimene/samisktimene skal elevene både utvikle språket sitt og tilegne seg kunnskaper om bl.a. kulturhistorie og skjønnlitteratur. Utvikling av språkferdigheter omfatter både muntlige og skriftlige ferdigheter. Særlig vekt blir lagt på lesing og skriving. Læreplanen i fellesfaget norsk ligger til grunn for opplæringen i norsk for elever med samisk eller finsk som andrespråk. Læreplanen i norsk er besluttet revidert, og ny plan skal tas i bruk skoleåret 2013 – 2014. Det skal blant annet legges vekt på et tydelig språkutviklingsperspektiv.

De fleste elevene knekker lesekode i norsk/samisk, og senere utvikles leseferdighetene syste-



Figur 5.5 Kjønnsskjeller i lesing i jentenes favør. OECD-land. Poeng

Kilde: Kjærnsli og Roe 2010

matisk gjennom hele opplæringsløpet. Fra tredje årstrinn skal elevene i norsk lese tekster på både hovedmål og sidemål.

De norske PISA-resultatene for lesing fra 2009 viste at gruppen svake lesere er redusert, men at det fortsatt er stor forskjell på gutter og jenters leseferdigheter. Elever i Norge sier at de ikke leser for fornøynsens skyld, og de skiller seg ut ved at de er skårer dårlig når de skal lese krevende tekster med mye faglig innhold, og gruppen svært gode lesere er liten.

Skriveopplæringen vies stor oppmerksomhet i norsk- og samiskfaget, og skriving er dessuten en av de grunnleggende ferdighetene som er innført i læreplanene i alle fag. På ungdomstrinnet omfatter skriveopplæringen både hovedmål og sidemål for de elevene som ikke er fritatt for sidemål, jf. omtale under.

5.4.1 Lesing

PISA viser at norske jenter ligger et godt stykke foran norske gutter i lesing.¹⁷ I alle land som var med i PISA 2009, har jenter høyere leseskår enn gutter, men denne forskjellen er større i Norge

enn i de fleste land. Mens gjennomsnittsforskjellen mellom jenter og gutter i OECD er på 39 poeng i jenters favør, er forskjellen i Norge på 47 poeng. Ifølge OECD tilsvarer dette mer enn ett skoleårs progresjon i lesing.

I forbindelse med *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003–2007* arbeidet mange skoler med egne guttetiltak. Størstedelen av disse tiltakene var utformet for å bedre rammene eller motivasjonen for lesing for gutter. Mange skoler kjøpte også inn bøker spesielt beregnet for gutter. Tilgang på varierte tekster med ulike temaer kan bidra til å gi gutter større leseglede og interesse for hva de kan få ut av lesing. Flere gutter enn jenter ser ut til å være saks- og oppgaveorienterte i sin lesing. Evalueringen av strategien viser at det har vært vellykket å arbeide med gutter og lesing, og at det har bidratt til større bevissthet om gutters leseferdigheter.

Departementet ønsker å redusere læringsforskjellene mellom gutter og jenter i lesing. Innholdet i og organiseringen av opplæringen, bruk av læremidler og praktisering av arbeidsformer skal ivareta gutters og jenters læring og interesser like godt. Departementet ønsker derfor å videreføre og forsterke *Lesesatsing 2010–2014* med særlig vekt på gutter på ungdomstrinnet.

¹⁷ Kjærnsli og Roe 2010

Boks 5.2 Framtid nå – les og forstå

Satsing på lesing av fagtekster i Modum kommune

Modum kommune har satset på å styrke leseferdigheter i fagtekstlesing for alle elever, i alle fag og på alle trinn. Derfor gjennomførte Nordre Modum ungdomsskole sammen med Sysle skole og Stalsberg skole, begge barneskoler, et prosjekt over to år om lesing av fagtekster. Prosjektet startet opp i august 2008 og var en del av programmet Kunnskapsløftet – Fra ord til handling.

Skolene har som mål å gi elevene bedre mestring når de skal lære seg fagtekster. Enten det er naturfag, samfunnsfag eller tekststykker i matematikk skal elevene lære å bruke gode læringsstrategier for å lese for å lære. Prosjektets hovedmål var å utvikle praksis som bidrar til å øke elevenes kompetanse i lesing av fagtekster i alle fag. De tre skolene utviklet sammen en felles plan med sammenheng fra 1.–10 trinn for bruk av strategier for å lese fagtekster. Det ble etablert systematisk fagsamarbeid mellom lærere på de tre skolene for å vedlikeholde og

revidere planer for opplæring i lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet. Blant annet ble det arrangert dialogkonferanser og felles kompetansehevingsdager.

Lærerne la vekt på dels å bruke læringsstrategier som bygde på en felles metodikk og progresjon, og dels basere seg på læreres kreative utforskning innenfor rammene. Elevene ble trukket aktivt inn i arbeidet med å vurdere prosjektet underveis. Foreldrene fikk informasjon og tilbud om kurs om læringsstrategier for lesing av fagtekster. Prosjektet ble utarbeidet i samarbeid med kompetansemiljøene, og er kunnskaps- og forskningsbasert. Prosjektet la stor vekt på betydningen av felles deltakelse der samtlige lærere deltok samtidig. I dette prosjektet betydde det at samtlige lærere fra barneskolene deltok i samspill og samarbeid med hele ungdomstrinnet. Målet var at «alle lærere er leselærere». Prosjektet er nå avsluttet, og Nordre Modum ungdomsskole skal videreføre det som er lært og planlagt som en del av opplæringen.

Departementet vil

- videreføre og forsterke *Lesesatsing 2010–2014* med særlig vekt på gutter på ungdomstrinnet

5.4.2 Opplæring i sidemål

Den tradisjonelle sidemålsstilen har en forholdsvis lang historie i norsk skole. Elevene på ungdomstrinnet fikk i 1974 et felles norskfag med obligatorisk skriftlig sidemål. Ifølge opplæringsloven § 2-5 skal elever i grunnskolen «ha opplæring i begge målformer». Læreplanen i fellesfaget norsk går ut over dette minstekravet, både fordi kompetansemålene spesifiserer krav til lesing og skriving og fordi de gjelder for ungdomstrinnets tre år. Elever som har opplæring i samisk som første- eller andrespråk, finsk som andrespråk eller annen tospråklig opplæring, er fritatt for skriftlig sidemål, jf. forskrift til opplæringsloven § 1-11.

I læreplanens kompetansemål brukes betegnelsene «bokmål» og «nynorsk». Kompetansemålene stiller i utgangspunktet de samme krav til lese- og skriveferdigheter på begge målformer. Men bestemmelsene for sluttvurdering i norskfaget etter 10. trinn skiller mellom hovedmål og sidemål, og fastsetter at elevene skal ha tre standpunktarakterer, en i norsk hovedmål skriftlig, en i norsk sidemål skriftlig og en i norsk muntlig. De kan trekkes ut til skriftlig, sentralt gitt eksamen som omfatter norsk hovedmål og sidemål. Målformene prøves på separate eksamensdager. Elevene kan også trekkes ut til muntlig, lokalt gitt eksamen i norsk.

I forarbeidet til denne stortingsmeldingen har det kommet mange innspill om opplæringen i sidemål fra elever som deltok i *Kristins time*. Kritikken kommer i hovedsak fra elever som har nynorsk som sidemål, men den gjelder ikke nynorskopplæringen generelt. Mange setter pris på nynorsk skjønnlitteratur, og de anerkjenner andres rett til å velge et annet hovedmål enn det de har. Det er først og fremst opplæringen i skriftlig nynorsk mange elever synes er utfordrende.

Jeg synes det er unødvendig med nynorsk i ungdomskolen. Jeg tror nesten at ingen av de som snakker bokmål eller annen dialekt noen gang får bruk for det. Jeg synes heller at nynorsk kunne blitt et valgfag for de som ønsker det på videregående.

Gutt 14, Elevpanelet

Personleg syns eg nynorsk er framtida! Vertfall for meg. Eg kjeme aldri til å slutte å skrive/snakke nynorsk uansett ka som skjer. Eg har ikkje noke lyst å lære bokmål heller, så eg er heilt open for å kutte ut heile sidemålsgreia. La folk få snakke og skrive sånn dei er van med, seie berre eg!

Gutt 16, Elevpanelet

Kritikken går ofte ut på at det er vanskelig og tidkrevende å tilegne seg to skriftspråk som er gjensidig forståelige, men med ulikt ordtilfang, formverk og setningsbygning. I skriftlige arbeider blir elevene blant annet vurdert på om de er i stand til å bruke språket korrekt. Elevene peker på at bokmål og nynorsk ligger så nær hverandre at de ikke har problemer med å lese tekster på begge målformer, og de ser på dette som en naturlig del av sin norskkompetanse. Men det hevdes at nettopp de mange likhetene er en utfordring når de skal skrive, fordi det ikke er selvsagt hva som er korrekt språkbruk. Stor grad av valgfrihet i nynorsk kompliserer dette for mange som ikke har støtte i talemålet sitt.

Tilbakemeldinger fra mange elever er at arbeidet med skriftlig nynorsk er mer krevende enn andre sider ved arbeidet med norskfaget. En undersøkelse av kunnskaps- og læringsambisjoner for ungdom i seks land viser at læreplanen i fellesfaget norsk har et høyt ambisjonsnivå for språkferdigheter, sammenlignet med tilsvarende planer i andre land, som Sverige, Danmark, Finland, Skottland og New Zealand.¹⁸ En årsak er at Norge er alene om å kreve skriftlig produksjon i to målformer.

Elever som har nynorskspråklig bakgrunn, og som har bokmål som sidemål, gir ikke i samme grad uttrykk for frustrasjon over opplæringen i sidemål. Disse elevene lærer langt på vei bokmål og nynorsk parallelt, fordi målformen i media i hovedsak er bokmål. Dette gjelder ikke minst i ungdomskulturen.

Språklig mangfold er en kulturell ressurs, og de sidestilte målformene bokmål og nynorsk er en berikelse for Norge. Å lese tekster på både nynorsk og bokmål er en viktig kompetanse for alle og følgelig en del av skolens dannelsesoppgaver. I mange deler av landet synes det å være utbredte negative holdninger til nynorsk som sidemål, og det kan synes som om opplæringen ikke har lyktes med å redusere de negative holdningene til nynorsk. Mange elever har problemer med å forstå nytteverdien av å mestre nynorsk skriftlig. En del av forklaringen kan være at formå-

¹⁸ Sivesind mfl. 2011

let med opplæringen i sidemål ikke er klart definert, og at det i hovedsak synes å være det språkpolitiske perspektivet som har definert formålet med sidemål-opplæringen. Det argumentet som oftest blir brukt, er at elevene må beherske begge målformer for visse stillinger i offentlig sektor. Helt fra ungdomstrinnet tillegges følgelig skolen en stor del av ansvaret for å oppfylle norsk språkpolitikk på dette området.

Læreplanen i norsk skal revideres og ny læreplan fastsettes for bruk skoleåret 2013 – 2014. Departementet vil legge vekt på at den nye læreplanen tydelig må beskrive hvilke krav som stilles til hovedmål og sidemål. Vurdering i faget er en del av læreplanen som forskrift, og bestemmelser om elevvurdering må på en god måte reflektere innholdet i kompetansemålene. Læreplanen i fellesfaget norsk er gjennomgående, og det skal være godt samsvar mellom kompetansemål og vurderingsordninger etter avsluttet grunnskole og videregående opplæring. I formålsteksten for norskfaget må formålet med opplæringen i sidemål framgå tydelig.

5.4.3 Norsk for elever som har samisk eller finsk

Elever med rett til opplæring i samisk kan ha samisk som førstespråk eller samisk som andrespråk gjennom hele grunnopplæringen. På ungdomstrinnet har om lag 300 elever samisk som førstespråk skoleåret 2010–2011. Disse fordeles seg på alle de tre samiske språkene nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk, men med flest på nordsamisk. De fleste av dem går på skole i en av forvaltningskommunene for samisk språk, men noen elever har også samisk som førstespråk i andre kommuner. Fagene norsk og samisk har egne læreplaner som er en del av Kunnskapsløftet – Samisk.

Summen av timer til samisk og norsk på ungdomstrinnet avhenger av om elevene velger opplæring i fremmedspråk/språklig fordypning. For elever med fremmedspråk/språklig fordypning er samlet timetall til norsk og samisk 500 timer, fordelt med 278 timer til førstespråket og 222 timer til andrespråket. For elever uten opplæring i fremmedspråk/språklig fordypning er samlet timetall i norsk og samisk 614 timer, fordelt med 335 timer til førstespråket og 279 timer til andrespråket.

Læreplanene i samisk som førstespråk og norsk for elever som har samisk som førstespråk, er utviklet for å utfylle hverandre, og begge læreplanene har som formål at de sammen skal legge grunnlaget for elevenes tospråklighet. Planene

har lik inndeling av kompetansemål tilpasset hovedtrinn i grunnskolen.

Det er også om lag 300 elever på ungdomstrinnet som har samisk som andrespråk. Læreplanene i norsk og samisk skaper større utfordringer for disse elevene. De bruker ordinær læreplan i norsk, men med fritak for opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. Mens norske elever har 398 timer å bruke på opplæring i norsk, har samiske elever bare 335 eller 278 timer. Skolene uttrykker bekymring for dette og mener at timetallet er så lavt at elevene ikke har mulighet til å nå kompetansemålene i norsk.

En arbeidsgruppe med deltakere fra Sametinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har sett på ulike sider ved fag- og timefordelingen og læreplanene for elever med samisk som fag, jf. omtale i kapittel 4. Arbeidsgruppen anbefaler at fag- og timefordeling på ungdomstrinnet må få samme timetall i første- og andrespråk for alle elever som har samisk, uavhengig av om de har opplæring i fremmedspråk. Gruppen foreslår også at det må utvikles en egen læreplan i norsk for elever med samisk som andrespråk. Sametinget og departementet samarbeider om hvordan forslagene fra arbeidsgruppen skal følges opp.

Utfordringene er de samme for de om lag 100 elevene som har finsk som andrespråk i Troms og Finnmark. Eventuelle endringer i fag- og timefordeling for elever som har opplæring i samisk, vil bli foreslått gjort gjeldende også for elever med opplæring i finsk.

5.4.4 Norskopplæring for minoritetsspråklige elever

NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* framhever prinsippet om langvarig andrespråkopplæring. Utvalget refererer til forskning som viser at det å lære et andrespråk så godt at det fungerer som fullverdig opplæringsspråk, tar fra fem til sju år. Utvalget peker derfor på viktigheten av langvarig og systematisk språkopplæring for minoritetsspråklige elever. De peker på at både lærere som underviser i norsk og lærere som underviser i andre fag, bør ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet. Læreplanene for alle fag har kompetansemål som beskriver grunnleggende ferdigheter blant annet i å kunne uttrykke seg muntlig, i skrift og i lesing. Alle lærere har derfor et ansvar for å stimulere til språkutvikling.

Resultater fra nasjonale prøver viser at forskjellene mellom elever med innvandrerbakgrunn

og elever med norsk bakgrunn tiltar fra 5. til 8. trinn. I særlig stor grad gjelder dette innvandrere, men også etterkommere henger lenger etter elever med norsk bakgrunn på 8. trinn, enn de gjorde på 5. trinn. Resultater fra nasjonale prøver viser også at forskjellene er størst i lesing og at forskjellene er mindre i engelsk og regning. Generelt kan deler av prestasjonsforskjellen mellom elever med norsk bakgrunn, innvandrere og etterkommere forklares med at innvandrere og etterkommere samtidig har lavere sosial bakgrunn enn elever med norsk bakgrunn, og at betydningen av sosial bakgrunn øker utover i skoleløpet.¹⁹

Departementet mener det er grunn til å være særlig oppmerksom på den norskspråklige utviklingen til minoritetsspråklige elever på ungdomsskolen, også hos de som har bodd lenge i Norge eller som er født i landet av utenlandsfødte foreldre. Dersom elevene ikke utvikler tilstrekkelige ferdigheter i norsk, vil de sakke akterut i sin faglige utvikling i ulike fag. Strategien *Kompetanse for kvalitet* – strategi for videreutdanning for lærere utløper høsten 2012. Departementet vil foreslå at pedagogikk i andrespråksopplæringen som tema vurderes når strategien fornyes i 2012. Dette må drøftes med partene i strategien. Departementet har gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å uarbeide etterutdanningsmaterieell for opplæring av minoritetsspråklige. Slikt materieell skal også omhandle andrespråksopplæring.

Departementet vil

- foreslå at andrespråksopplæring vurderes i *Kompetanse for kvalitet* i samarbeid med partene

5.5 De høyt presterende elevene

Prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, også de høyt presterende. Tilpasset opplæring for elever med stort faglig potensial kan for eksempel være akselerasjon eller beriket undervisning. Dersom rask læring er et mål, kan akselerasjon være egnet. Ordninger med at elever får ta fag på høyere trinn, er en form for akselerasjon. Dersom målet er å tilby elevene en opplæring som kilde til fascinasjon og intellektuell tilfredsstillelse, er beriket undervisning et bedre valg. Det innebærer at elevene får supplerende og varierte arbeidsoppgaver som utfordrer deres intellekt og kreativitet på nye måter, med en

dypere og bredere kompetanse som resultat. En kombinasjon av akselerasjon og beriket undervisning er også et godt valg. Ekspertgruppen fra OECD anbefaler utvikling av utfordrende, men støttende læringsmiljøer på skolene, slik at skolene møter læringsbehovet til alle elevene på ungdomstrinnet.

Hattie (2009) har undersøkt hvilken praksis som gir størst effekt for begavede elever. Det mest effektive tiltaket ser ut til å være å la disse elevene gå fram raskere enn de andre elevene, inkludert å hoppe over trinn.²⁰

Når det var noen som var veldig flinke, så fikk de bare mer lekser av samme slag, flere slag av det samme som de allerede kunne. Da er det ikke noe særlig vits i å være flink og bli først ferdig når du bare får mer av det samme. Så det må differensieres sånn at du har noe igjen for det.

FAU-representant, Oslo

Det er altfor lite pensum og altfor få utfordringer for middels/gode elever på barne/ungdomsskolen. De kommer fort inn i en situasjon der de oppdager at det ikke er nødvendig å jobbe for å gjøre det bra da læringstrykket er så lavt og kravene er ekstremt lave. For mange av de flinke blir det dermed et sjokk når de kommer over på videregående skoler der det ofte kreves at elevene faktisk må gjøre noe. Gi elevene utfordringer, ikke enda mer drepande kjedelig repetisjon.

Lærerstemmer.no, mars 2011

Dersom elevene ikke får passende utfordringer, ser de heller ikke nytten av å lære seg gode arbeidsvaner og utvikle effektive læringsstrategier. Mange høyt presterende elever har i utgangspunktet høy motivasjon, men som andre elever motiveres også denne elevgruppen av variert opplæring. Målet er å bevare alle elevers motivasjon for fagene og fremme kreativitet og engasjement. Skal en bevare motivasjonen til de høyt presterende elevene, må de også få lærerstøtte slik at de får relevante utfordringer og tilbakemeldinger. Motivasjon og mestring skapes gjennom høye og realistiske forventninger til hva elevene kan få til.²¹ Rundt 17 prosent av elevene på ungdomstrinnet opplever at skolearbeidet ikke gir dem nok utfordringer.²²

²⁰ Hattie 2009

²¹ Skaalvik og Skaalvik 2005, Dale 2010, Gibbs og Poskitt 2010., Jenner 2004, Willms mfl. 2009, Jussim mfl. 2009, National Research Council 2003

²² Topland og Skaalvik 2010

¹⁹ Kunnskapsdepartementet 2010

Enkeltelever på ungdomstrinnet har en mulighet til å velge fag fra videregående opplæring og få sluttvurdering i faget dersom skolen legger til rette for det. I dagens ordning er det åpnet for at elever på ungdomstrinnet kan forsere løpet i engelsk, fremmedspråk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, jf. forskrift til opplæringsloven § 1-14. Elevene skal normalt få fritak for opplæringsplikten i gjenstående timer i det tilsvarende grunnskolefaget, og de har også mulighet for å disponere inntil 60 prosent av timene i utdanningsvalg til opplæringen i det videregående faget. Elevene skal likevel ha vurdering med karakter i grunnskolefaget og være med i det ordinære eksamensuttrekket ved slutten av 10. trinn. De skal ha ordinært vitnemål for fullført grunnskole, og i tillegg ha enten standpunkt-karakter eller eksamenskarakter som privatist i det videregående faget, og de har rett til kompetansebevis for oppnådd kompetanse. Den videregående skolen er ansvarlig for karaktersettingen i faget. Det finnes også en mulighet for å «hoppe over» fag/trinn ved at kommunen, etter sakkyndig vurdering og samtykke fra foreldrene, og dersom hensynet til eleven tilsier det, vedtar å frita en elev helt eller delvis for opplæringsplikten.

Ifølge data fra GSI for skoleåret 2010/2011 oppgir kommunene at til sammen 739 elever på ungdomstrinnet tar fag fra videregående. Dette utgjør under 0,4 prosent av elevmassen. Ca. 400 av disse elevene går på skoler i Oslo. I flere fylker er det ingen eller bare få elever som benytter seg av denne ordningen. Ordningen er ikke en rettighet for elevene, og elevene er avhengig av at skolen/kommunen samarbeider tett med videregående skoler og deres lærere for å etablere et tilbud. De relasjonene som er etablert mellom kommuner og fylkeskommuner i forbindelse med prosjektet Ny GIV, kan danne grunnlag for styrket samarbeid om å ta fag fra videregående opplæring.

Departementet mener ordningen med å ta fag fra videregående er gunstig for elever som ønsker ekstra utfordringer. Departementet registrerer at ordningen benyttes i svært liten grad i deler av landet. Årsaken til dette er noe usikker, men ordningen kan utvilsomt ha noen praktiske utfordringer, særlig på steder med lang avstand mellom skolene. Muligheten til å ta fag på videregående skole kan imidlertid gjennomføres på flere måter. Elevene trenger ikke alltid å reise til den videregående skolen. Hvis flere elever fra en ungdomsskole tar slike fag, kan læreren fra videregående opplæring noen ganger reise til ungdomsskolen. Opplæringen kan også bestå av IKT-basert opplæring med selvstendig arbeid på egen skole. Departementet

vil i den sammenheng vise til det planlagte forsøket med virtuell matematikkskole, se kapittel 4.

Mitt poeng er derfor at elever bør kunne gå fra barneskolen, ungdomsskolen og til videregående basert på alder som nå, men at de får arbeide videre med fagene på det nivået de er. Ved hjelp av IKT og samarbeid på tvers av skoleslagene bør dette ikke bare være mulig, men også ønskelig og i tråd med de nye gjennomgående læreplanene.

Laererstemmer.no, mars 2011

Departementet viser til omtale av utvidelse av ordningen i St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja*, der det er forslag om å se på om ordningen bør utvides til å gjelde flere fag – eventuelt som en generell adgang for elever på ungdomstrinnet dersom skolen/skoleeieren finner praktiske løsninger på dette. Ordningen skal være et tilbud som kan gis i samarbeid mellom kommune og fylkeskommune, og ikke være en rettighet for den enkelte elev. Departementet har sendt oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet om å utarbeide forslag til at dette skal gjelde flere fag. Videre skal direktoratet vurdere om elevene skal kunne ta eksamen etter 9. trinn. Oslo kommune har fått innvilget forsøk med dette for elever som går ut av 9. trinn våren 2011. Erfaringene med forsøket må evalueres, og det må gjøres vurderinger av hvordan en permanent ordning kan utformes og hvilke konsekvenser det får for slike forhold som standpunkt-karakter, vitnemål og eksamen.

Departementet vil

- utvide ordningen med mulighet til å ta fag på videregående nivå ved å åpne for mulighet til å ta slutteksamen på et tidligere tidspunkt enn 10. trinn
- Bedre muligheten til å ta fag på videregående nivå ved å prøve ut en virtuell skole i faget matematikk

5.6 Læringsforskjeller mellom grupper

I dag oppnår jenter bedre karakterer enn gutter i alle fag i grunnskolen, med unntak av kroppsøving. I gjennomsnitt oppnår jenter fire grunnskolepoeng mer enn gutter.^{23 24} PISA viser videre at

²³ Utdanningsdirektoratet 2010b

²⁴ Grunnskolepoeng er et samlet mål for elevenes avsluttende eksamens- og standpunkt-karakterer ved avslutningen av 10. trinn (Utdanningsdirektoratet 2010, s. 52)

norske jenter ligger et godt stykke foran norske gutter i lesing.²⁵ I naturfag og matematikk er derimot forskjellene mellom gutter og jenter små og ikke statistisk signifikante.²⁶ Selv om det er ganske store forskjeller i gjennomsnittlig læringsutbytte mellom gutter og jenter i Norge, er det stor variasjon innad i disse gruppene. Det finnes mange gutter som gjør det svært bra på skolen, på samme måte som det finnes jenter som ikke får utnyttet sitt læringspotensial.

Sosial bakgrunn har en mye sterkere sammenheng med læringsutbytte enn det kjønn har. Mens den gjennomsnittlige forskjellen i grunnskolepoeng mellom gutter og jenter er på fire poeng, er forskjellen mellom elever som har foreldre med grunnskole eller ingen fullført utdanning, og elever som har foreldre med lang høyere utdanning på nesten tolv grunnskolepoeng.²⁷ Forskning tyder på at betydningen av foreldrenes utdanningsnivå forsterker seg gjennom ungdomsskolen.²⁸ Når vi sammenlikner Norge med andre land som er med i PISA, ser vi imidlertid at familiebakgrunn forklarer forholdsvis lite av forskjellene i leseleskår i Norge.²⁹ Dette er fordi det er mindre sosiale forskjeller i Norge enn i mange andre land.

Det er også sammenheng mellom elevenes prestasjoner og deres innvandrerbakgrunn. Innvandrere har i gjennomsnitt færre grunnskolepoeng enn de majoritetsspråklige elevene. For ikke-vestlige innvandrere er denne forskjellen på omtrent ti grunnskolepoeng, mens vestlige innvandrere har rundt tre færre poeng enn majoriteten. Ikke-vestlige etterkommere har i snitt rundt to grunnskolepoeng mindre enn majoriteten, mens vestlige etterkommere har rundt fire poeng mer enn majoriteten.³⁰ Forskjellene mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever blir imidlertid mindre når man tar med i betraktning at minoritetselever gjennomsnittlig har lavere utdannede foreldre.³¹ I PISA ser vi at forskjellen i leseferdigheter mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever er noe mindre enn i de andre nordiske landene.³²

Samiske elever har særskilte rettigheter til opplæring. De har individuell rett til opplæring i samisk språk uansett hvor de bor i landet, og etter nærmere regler også rett til opplæring i tråd med Kunnskapsløftet-Samisk. En rapport fra Nordlandsforskning viser at samiske elevers rettigheter oppfylles i varierende grad.³³ Det er mangel på lærere med kompetanse i samisk og kompetanse om samiske forhold, og skolene er ikke tilfreds med utvalget av læremidler. Elever utenfor forvaltningsområdet for samisk språk får ofte sin språkopplæring organisert som fjernundervisning som ikke blir tilstrekkelig fulgt opp av hjemmeskolen. Det er grunn til å tro at disse organisatoriske utfordringene kan gå ut over elevenes læring.

I videregående opplæring ser vi de samme forskjellene mellom disse gruppene. Jenter gjennomfører videregående opplæring i større grad enn gutter. Elever med høyt utdannede foreldre gjennomfører i større grad enn elever med foreldre med lav utdanning. Og innvandrere gjennomfører i mindre grad enn majoritetseleven. Forskningen viser imidlertid at det er de faglige forutsetningene som er den viktigste kilden til gjennomføring. Når man tar hensyn til karakterer fra 10. trinn, blir forskjellene i gjennomføring mye mindre.³⁴

De generelle tiltakene i meldingen som skal gi et mer praktisk og relevant ungdomstrinn med variert opplæring, vil kunne gi en opplæring som i seg selv er mer motiverende for mange gutter. Det vil også kunne redusere ulikhet i læringsutbytte mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever.

Departementet understreker at opplæringen skal skje i en inkluderende skole, og at tiltakene derfor normalt skal være rettet mot alle elever. Det er derfor viktig at skolen tilrettelegger universelle tiltak på en slik måte at alle elevgrupper nås. Forskning tyder på at prestasjonsforskjeller mellom elevgrupper er mindre på skoler med en god læringskultur og et godt læringsmiljø.³⁵ Styrking og utvikling av ungdomsskolene, slik det legges opp til i den foreslåtte strategien for gjennomføring, vil derfor også være et bidrag til å utjevne læringsforskjellene mellom jenter og gutter, minoritetsspråklige og majoritetsspråklige.

²⁵ Kjærnsli og Roe 2010

²⁶ Kjærnsli og Roe 2010, OECD 2010b

²⁷ Statistisk sentralbyrå 2010

²⁸ Bakken 2010

²⁹ Kjærnsli og Roe 2010, OECD 2010b

³⁰ Utdanningsdirektoratet 2010i. Etterkommere defineres som norskfødte med to utenlandsfødte foreldre, mens innvandrere er utenlandsfødte med to utenlandsfødte foreldre.

³¹ Bakken 2010

³² Kjærnsli og Roe 2010, OECD 2010b

³³ Solstad mfl. 2010

³⁴ Falch mfl. 2010

³⁵ Bakken 2010

5.7 Lekser og leksehjelp

God og målrettet bruk av lekser og tiltak for leksehjelp på ungdomstrinnet vil antakelig både kunne øke læringsutbyttet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

5.7.1 Lekser for læring

Lekser er elevens eget læringsarbeid og brukes gjerne som forberedelse til opplæringen eller etterarbeid. De fleste elevene på ungdomstrinnet får lekser. Skolene eller kommunene velger imidlertid selv om de vil pålegge elevene lekser. Det er ingen direkte regulering av lekser i opplæringsloven eller privatskoleloven, men det følger både av lang og fast praksis, og av tolkning av bestemmelsene i loven om opplæringsplikt (§2-1) og plikt til å være aktivt med i opplæringen (§2-3), at skolen kan gi lekser, og at elevene vil ha plikt til å følge opp.

Gjennomgang av forskning på lekser viser at lekser kan ha positiv effekt på elevenes læring.³⁶ Forskningen viser at elevene har større utbytte av lekser i noen fag enn i andre. Matematikk er blant de fagene der lekser har størst effekt på læringen.

Elever med svake prestasjoner har minst utbytte av leksene.³⁷ Disse elevene trenger ofte å bruke mer tid med leksene. På individnivå viser forskning derfor en tendens til at de som bruker mye tid på lekser, samtidig presterer dårligere. For klassen som gruppe kan det virke som om nivået på lekser kan heve kunnskapsnivået til hele klassen. Analyser på klassenivå av leksenens betydning kan tyde at på klasser med mye lekser presterer bedre enn klasser med lite lekser.³⁸

De generelle forutsetningene for god læring gjelder også for lekser. Lærer og elev må ha klart for seg hva som skal oppnås med leksene, slik at eleven har et klart mål for arbeidet med de enkelte leksene. SINTEF peker i sluttrapporten fra *Prosjekt leksehjelp* på at leksene må oppleves som noe positivt, slik at eleven er motivert for å gjøre dem og lære av leksearbeidet.³⁹ Det pekes videre på at dette stiller krav om at leksene må være varierte, gi opplevelse av å mestre og være mest mulig engasjerende. Kravet om mestring og engasjement betyr at leksene må være tilpasset

elevene. Samtidig bør de, så langt det er mulig, ikke være så enkle at de blir ensidig repeterende uten å gi motivasjon.

SINTEF peker videre på at dersom leksene skal være trening i innlært stoff, må det være kort tid mellom innlæring, elevenes leksearbeid og gjennomgåelsene av leksene. Det er vel dokumentert at norske lærere gir mindre tilbakemeldinger på leksene enn lærere i andre land.⁴⁰ Manglende tilbakemeldinger svekker betydningen av og motivasjonen for leksene. For mye lekser kan svekke motivasjonen for mange elever, ikke bare fordi de tar mye av fritiden, men også fordi tidspress kan redusere opplevelsen av mestring og motivasjon. Når det gjelder tidsbruken på lekser, er ikke forskningen entydig, men mye tyder på at den ikke bør være mer enn to timer per dag.

Foreldrenes interesse for det som skjer på skolen, både i fag og med læringsmiljøet, har stor påvirkning på de unges motivasjon for læring. Leksene viser på en konkret måte hva elevene arbeider med, og hvordan de mestrer skolearbeidet. Leksene gir derfor foreldrene mulighet til innsyn i skolearbeidet og til å motivere elevene.

Forskning viser at lekser som ikke gir mulighet for mestring, og der det mangler motivasjon, ofte bare vil bli gjort av elever som får hjelp og oppmuntring hjemme.⁴¹ Slik bruk av lekser kan bidra til å øke sosiale forskjeller. Mange av elevene med svært lite utdanningsressurser i hjemmet gjør ikke lekser i det hele tatt. For denne gruppen er det særlig viktig for skolen å ha god dialog med foreldrene.

Departementet legger til grunn at lekser på ungdomstrinnet skal bidra til variert bearbeiding av gjennomgått lærestoff og gi mestring og utfordringer. Leksene skal bidra til økt læring for alle.

Foreldrene har en viktig rolle i å oppmuntre og støtte sine barn til å arbeide med lekser. Mange foreldre er usikre på forventningene og på å forstå skolens og læringens språk. Skolens oppgave må derfor være å informere foreldrene slik at hjem og skole har samme høye og realistiske forventninger til elevene. Skolen må også gi foreldrene kunnskap om hvordan de i praksis kan motivere sine barn for læring. Skolen bør etter behov tilrettelegge informasjonen slik at foreldrene til minoritetsspråklige elever også involveres på en god måte.

³⁶ Cooper 1989, Cooper mfl. 2006, Hattie 2009, Trautwein 2007, Trautwein mfl. 2009

³⁷ Rønning 2010

³⁸ Grønmo mfl. 2009

³⁹ Haugsbakken mfl. 2009

⁴⁰ Grønmo og Onstad 2009, Vibe mfl. 2009

⁴¹ Rønning 2010

5.7.2 Leksehjelp

Opplæringsloven inneholder ingen bestemmelser om leksehjelp på ungdomstrinnet. Fra høsten 2010 kom bestemmelsen om plikt til å tilby leksehjelp på 1.–4. årstrinn. Dette er den eneste bestemmelsen om leksehjelp i opplæringsloven. Kartlegging viser at det likevel er vanlig at skolen tilbyr leksehjelp på ungdomstrinnet.⁴²

I forbindelse med arbeidet med denne stortingsmeldingen er det en ganske entydig tilbakemelding fra elevene på ungdomstrinnet om at de ønsker å gjøre mest mulig av leksene mens de er på skolen. De vil heller ha lengre skoledag og få hjelp til arbeidet der, enn å måtte arbeide mye hjemme.

Jeg synes leksehjelp er et godt tilbud på skolen. [...] På ungdomsskolen min hadde vi et slikt opplegg i åttende der det var dager vi kunne sitte igjen i klasserommet sammen med en lærer og gjøre leksene. Jeg syntes det fungerte veldig bra, det var ikke mye bråk, og læreren var hjelpsom. En annen klar fordel med dette var at vi kunne samarbeide om oppgaver og diskutere med læreren og de andre elevene som var der, noe som ga oss større refleksjon, forståelse og engasjement rundt leksene. Jeg likte det også godt fordi når vi da kom hjem etterpå, kunne vi gjøre andre ting enn å gjøre lekser.

Jente 15, Elevpanelet

Utdanningsdirektoratet gjennomførte i 2006–2008 *Prosjekt leksehjelp* der en rekke skoler deltok. Erfaringer og kunnskap fra dette prosjektet er gjort tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. I sluttrapporten fra prosjektet ble det pekt på at leksehjelp kan gi resultater i form av bedre læringsutbytte.⁴³ Elever opplevde at leksehjelpen de fikk i forbindelse med prosjektet, bidro til bedre læringsutbytte. *Prosjekt leksehjelp* viste at de som er ansvarlig for leksehjelpen, må ha den rette kombinasjonen av faglig og didaktisk kompetanse. Leksehjelperne må ha god evne til å kommunisere med elevene, både enkeltvis og i gruppe.

Leksehjelp tilbys også av flere frivillige og private aktører. Røde Kors leksehjelp finnes i flere byer og rekrutterer leksehjelpere med høy faglig kompetanse. Røde Kors har fått 1 mill. kroner til dette arbeidet over departementets budsjett i 2011. Enkelte frivillighetssentraler tilbyr også leksehjelp. Tall fra PISA tyder på at en ikke ubetyde-

lig andel av elevene får leksehjelp utenom skolen (10–15 prosent). Det finnes også nettressurser til hjelp i leksearbeidet. Utfordringen med leksehjelp utenfor skolen er å skape tilstrekkelig god sammenheng mellom elevenes læring på skolen og deres egenarbeid med leksene, både i innhold, form og tid.

I regi av RENATE-senteret gjennomføres et landsomfattende studentdrevet motivasjonsprogram ENT3R, der studenter fra realfaglige studier er mentorer som gir matematikktrening og fungerer som rollemodeller for elever fra 10. trinn og Vg1.⁴⁴ Deltakelsen er størst fra ungdomstrinnet. Elevene oppgir at deltakelse i ENT3R gir økt mestring av og interesse for matematikk.

Departementet mener det er bra at mange ungdomsskoleelever har gode leksehjelptilbud ved sin skole. Mange elever synes det er nyttig med faglig hjelp med skolearbeidet. God leksehjelp med dyktige leksehjelpere vil kunne gi positive utslag på læringsresultatene. Det er også en fordel om leksehjelpen, så langt det er mulig, gis av personer som behersker elevenes morsmål, dersom det er behov for det.

Departementet vil peke på at det er et mål at leksehjelp skal være et effektivt virkemiddel for sosial utjevning. Det er derfor sentralt at skolene og kommunene jobber for at eventuelle leksehjelptilbud skal nå bredest mulig ut til elevgruppen.

Erfaringene fra *Prosjekt leksehjelp* viste at dersom leksehjelp skal bli et effektivt virkemiddel for sosial utjevning, må skolene klare å rekruttere de elevene som har størst behov. Det er også viktig at tilbudet ikke oppfattes stigmatiserende, men er et attraktivt tilbud for alle. Når leksehjelpen favner alle elevene, unngår også skolen at leksehjelp oppfattes som stigmatiserende.

Flere aktører som tilbyr leksehjelp utenfor skolen, får positiv vurdering i rapporten fra *Prosjekt leksehjelp*. Skolene kan derfor med fordel også anbefale de gode tilbudene til elevene. De to utviklingsprosjektene TENK og SEIRE som lå til grunn for ENT3R, har fått gjennomgående positiv vurdering i evalueringen av *Prosjekt leksehjelp*. Departementet vil derfor vurdere om det skal settes i gang tilsvarende ordninger med studentdrevne leksehjelp i andre fag.

Departementet vil

- stimulere leksehjelpsordninger i flere fag etter mønster av matematikktreningsordningen ENT3R

⁴² Dahl mfl. 2007

⁴³ Haugbakken mfl. 2009

⁴⁴ Renatesenteret 2011

6 Motivasjon gjennom vurdering

Vurdering og tilbakemelding er forankret i lov og læreplan, og er en del av opplæringen. Vurdering av elevens kompetanse er et effektivt verktøy for å øke motivasjon, opplevelse av mestring og for å fremme videre læring. Det er godt dokumentert at tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på elevens arbeid, og som inneholder råd om hvordan eleven kan forbedre seg, kan øke elevenes læring betydelig.¹ Tilbakemelding må gis på en måte som skaper selvtillit og motivasjon hos elevene, samtidig som den skal vise hva elevene skal gjøre for å prestere bedre.

Elevene må forstå hvordan opplæringens innhold og arbeidsoppgaver henger sammen med kompetansemålene, og de må få vite hva de må gjøre for å nå målene. Elevene må også oppleve at lærerne bryr seg om dem og respekterer dem,² og elevene må oppleve å få god faglig hjelp og støtte.³ Motivasjon fremmes også dersom elevene lærer å sette egne mål, og reflektere over sin egen

læring.⁴ Resultatene fra Elevundersøkelsen viser imidlertid at elever på ungdomstrinnet sjeldnere får tilbakemeldinger fra læreren om hva de bør gjøre for å bli bedre i fagene enn elever på barnetrinnet, jf. figur 6.1. 20 prosent av elevene på 10. trinn oppgir at læreren ikke i noen eller i svært få fag, forteller dem hva de bør gjøre for å bli bedre i fagene. Rundt 40 prosent svarer at lærerne forteller dem hva de bør gjøre for å bli bedre i fagene to til fire ganger i halvåret eller sjeldnere. Resultatene har holdt seg relativt stabile fra 2007 til 2010.

Vurdering som kompetanse inngår i rammeplanen for den nye lærerutdanningen. I det nye forskningsprogrammet *Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT* er vurderingspraksis et av de prioriterte temaene.

6.1 Et klarere regelverk

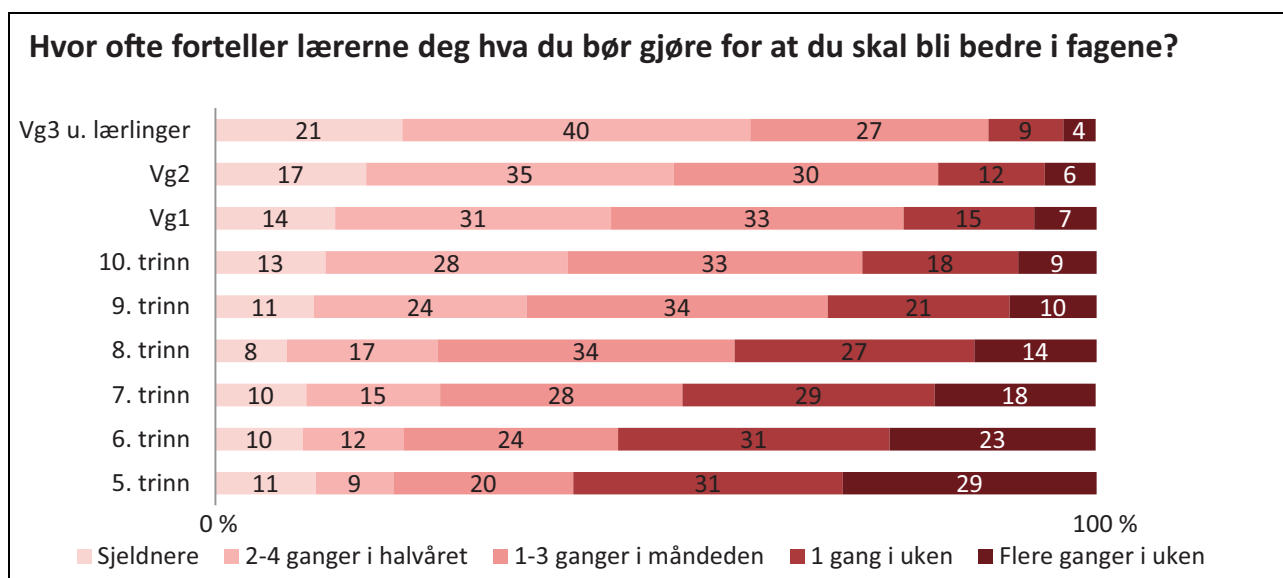
Klare rammer for vurderingsarbeidet skal bidra til en læringsfremmende vurderingspraksis og sikre

¹ Black og Wiliam 1998, Hattie og Timperley 2007

² National Research Council 2003, Gibbs og Poskitt 2010, Willms mfl. 2009, Meyer mfl. 2009

³ Topland og Skaalvik 2010

⁴ National Research Council 2003, Gibbs og Poskitt 2010, Dale 2010



Figur 6.1 Faglig veiledning. Prosent

Kilde: Topland og Skaalvik 2010

elevenes rettigheter. Standpunkt karakterer og eksamens karakterer har betydning for inntak til videregående opplæring. Elevene må være sikre på at de blir vurdert på et faglig grunnlag, og det må være stor grad av forutsigbarhet i vurderingen. Det betyr at elevene må vite hva som legges til grunn i vurderingen av kompetansen deres. Nye bestemmelser om individuell vurdering trådte i kraft fra og med skoleåret 2009/2010, jf. forskrift til opplæringsloven.

Utdanningsdirektoratet har gitt ut et rundskriv (Udir 1–2010) med informasjon og veiledning om regelverket. Rundskrivet er utformet for å gi en samlet framstilling av alle forhold som berører individuell vurdering i gjeldende regelverk, og er ment å bli brukt som et oppslagsverk. Det er også utarbeidet en kortversjon.

Læringsaspektet i vurderingsarbeidet ble betydelig styrket i forskriften i 2009. I henhold til forskriften har elever krav på informasjon om hva de mestrer av kompetansemålene i faget, og hva som skal til for at de skal kunne øke sin kompetanse. Lærerens vurdering skal være rettet mot det som skal læres, og ta sikte på å hjelpe den enkelte til å bli bedre i faget. En slik vurderingspraksis er i samsvar med det som mange lærere allerede gjør i dag. Samtidig viser nyere forskning at det fremdeles er behov for å utvikle vurderingspraksis i norsk skole, jf. omtale nedenfor.

For ungdomstrinnet og videregående opplæring ble begrepet terminkarakter erstattet med halvårsvurdering for å gi et tydelig signal om at denne vurderingen er en del av undervisvurderingen, og dermed har læring som formål. Fra 8. trinn skal det også fastsettes en karakter i forbindelse med halvårsvurderingen.

Det at elevene har kunnskap om og forstår hva som vektlegges i vurderingen av deres egen kompetanse, vil også ha betydning for hvordan de settes i stand til å planlegge sin egen læring. Elevens rett til egenvurdering ble derfor framhevet i en egen bestemmelse og gjort gjeldende også for undervisvurdering med karakter. Dette handler om at elevene skal lære å vurdere sitt eget arbeid. Det er derfor viktig at det som blir vektlagt i vurderingen, er kjent og tilgjengelig for eleven.

Et annet tiltak for å sikre at elevene involveres i sin egen læring, er innføringen av en samtale med eleven. Samtalen med eleven skal skje minst én gang per halvår som en del av undervisvurderingen. Samtalen er en viktig del av kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev. En slik samtale skal, i tillegg til den systematiske og kontinuerlige undervisvurderingen, være et redskap for læring.

I den nye forskriften er det også bestemt at det skal kunne dokumenteres at undervisvurdering er gitt. Dette er en videreføring av det som sto i den tidligere forskriften. Hensynet til etterprøvbarehet fører til at kravet om å dokumentere som regel innebærer noe krav til skriftlighet. Hva som skal dokumenteres og hvilken form og hvilket omfang dette skal ha, vil imidlertid variere. Det må også gjøres avveininger mellom betydningen av etterprøvbarehet og den tiden det tar for læreren å dokumentere at vurdering er gitt.

6.2 Undervisvurdering

Med bakgrunn i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen* er det satset mye på å styrke lærernes vurderingskompetanse og forbedre skolenes vurderingspraksis.

En rapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet viser at arbeid med elevvurdering har fått stor oppmerksomhet, og skolene er godt i gang med utviklingsarbeid.⁵ Rektorene og lærerne er kjent med de nye bestemmelsene om elevvurdering i forskriften, men kjenner i mindre grad til verktøy og veiledninger som er utarbeidet sentralt. De skolene som har arbeidet lengst med utvikling av sin egen vurderingspraksis, er mest positive til omleggingen til kompetansemål i Kunnskapsløftet. Disse skolene ser også betydningen av at de selv utvikler vurderingskriterier gjennom sitt lokale arbeid med læreplaner, og mener derfor at dette skal være et lokalt ansvar. I tillegg har disse skolene i større grad utviklet et felles språk om vurdering, et tolkningsfellesskap. På de skolene der det foreløpig er arbeidet mindre med vurdering, mener lærere og rektorer i større grad at utarbeiding av vurderingskriterier bør være et nasjonalt ansvar.

Fra høsten 2010 er det satt i gang en 4-årig nasjonal satsing på *Vurdering for læring*. Dette er en oppfølging av prosjekt *Bedre vurderingspraksis* som ble avsluttet i 2009. Målet med denne satsingen er å videreutvikle læreres vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring.⁶

Utdanningsdirektoratet har formulert fire prinsipper for god undervisvurdering som også gjenfinnes i vurderingsforskriften. Prinsippene er basert på internasjonal forskning, som viser at elevenes forutsetninger for å lære kan styrkes dersom elevene.⁷

⁵ Ottesen og Møller 2010

⁶ Utdanningsdirektoratet 2010c

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere sitt eget arbeid og utvikling

Deltakerne i satsingen skal arbeide med de fire prinsippene for god undervisningsvurdering, og gjøre disse til en integrert del av opplæringen. I satsingen legges det vekt på at vurdering brukes til å justere opplæringen, slik at elever lærer mer og bedre. Lærerne må kontinuerlig vurdere om opplæringen fører til best mulig læring for elevene. Elevene på sin side skal ha kunnskap om sin egen kompetanse og sitt læringsbehov, slik at de kan være med på å legge opp videre læringsprosess.

Når en lærer både sier hvordan eleven ligger an, hvorfor eleven fikk karakteren eleven fikk og i tillegg sier hva eleven bør gjøre for å forbedre seg, vil jeg si at det er en ganske god tilbakemelding!

Jente 14, Elevpanelet

Satsingen er rettet mot klasseromspraksis, og deltakere er skoleeiere med et utvalg skoler og lærebedrifter. På ungdomstrinnet involverer satsingen både lærere, elever, skoleledere og kommuner. Arbeidet foregår i samarbeid med ressurspersoner fra kommunene, universiteter og høyskoler, fylkesmannsembeter og Utdanningsdirektoratet.

I løpet av fireårsperioden er det planlagt at 175 kommuner og fylkeskommuner fra alle landets fylker skal få muligheten til å delta i satsingen *Vurdering for læring*. Satsingen vil med nåværende omfang totalt omfatte rundt 500 grunnskoler, 100 videregående skoler og 60 lærebedrifter i løpet av prosjektperioden. De foreløpige erfaringene tyder på at denne satsingen treffer behovet i sektoren for kompetanseutvikling i vurdering og for å videreutvikle skolenes vurderingspraksis. Departementet vil derfor utvide satsingen på ungdomstrinnet.

OECD peker i sine anbefalinger også på at det er viktig at lærerne på ungdomstrinnet har tilgang til ulike vurderingsverktøy og metoder, og spesielt vurdering for læring, slik at elevene kan få jevnlike tilbakemeldinger på og anbefalinger om hvordan de kan bedre sine resultater.⁸

Departementet vil

- utvide satsingen *Vurdering for læring* på ungdomstrinnet

6.3 Sluttvurdering

Elevene skal etter fullført 10. trinn ha 13 standpunkt karakterer på vitnemålet og en til tre eksamens karakterer, avhengig av trekk til eksamen.⁹ Standpunkt karakteren skal gi informasjon om elevenes kompetanse ved avslutningen av opplæringen i faget.

I prosjektet *Bedre vurderingspraksis* ble blant annet felles kjennetegn på måloppnåelse i noen fag utviklet og prøvd ut i praksis. Hensikten var å vurdere om kjennetegn på måloppnåelse kunne være en støtte og gi en felles retning for elevvurderingen. Beskrivelser av hva som kjennetegner et godt arbeid, skal også bidra til at elevene vet hva de blir vurdert i forhold til, og at elevene selv kan vurdere om de er på rett vei.

Rapporten fra evalueringen av prosjektet viser at de skolene som deltok i prosjektet, fikk et løft i arbeidet med vurdering.¹⁰ Forskerne anbefaler at det utarbeides nasjonale kriterier med mulighet for lokal bearbeidelse og tilpasning. Samtidig peker forskerne på at innføring og bruk av vurderingskriterier må understøtte og være med på å definere fagets struktur og egenart, og ikke framstå på en slik måte at de implisitt lager en ny struktur i faget og i læreplanen.

Flere forskningsrapporter peker på utfordringer med skolenes standpunkt vurdering. I NIFUs rapport *Rettferdig standpunkt vurdering – det (u)muliges kunst* vises det til at vurdering som gis ved eksamen er langt mer veiledet, diskutert og regulert gjennom forskrift og vurderingsveiledninger fra sentralt hold, enn det som er gjort for å kvalitetssikre standpunkt vurderingen i fag.¹¹ NIFU skriver at lærere forteller om store variasjoner i praksis for standpunkt vurdering. Forskerne trekker fram at de siste års satsing på vurdering i liten grad har omfattet standpunkt vurdering, noe som kan forklare avvikene mellom lærernes oppfatning av sluttvurdering og forskriftens bestemmelser.

NIFU påpeker også at det i dag finnes lite kunnskap og dokumentasjon om hva lærere bru-

⁷ Assessment Reform Group 2008

⁸ OECD-Norway Steering Group on Lower Secondary Education 2011

⁹ Én skriftlig eksamen (to hvis norsk) og én muntlig eksamen

¹⁰ Throndsen mfl. 2009

¹¹ Prøitz og Borgen 2010

ker som grunnlag for å sette standpunkt karakterer og hva lærere legger vekt på når de fastsetter standpunkt karakterer. De mener også at det er et generelt inntrykk at det finnes et mangfold av tilnærminger og utviklede verktøy for vurdering. Hvorvidt disse er i tråd med bestemmelsene, må undersøkes nærmere.

Rapporten fra NIFU peker på at det ikke finnes nasjonale retningslinjer eller veiledning om fastsetting av standpunkt karakterer, men at eksamen har en standardiserende funksjon overfor standpunkt karakteren i fag som har skriftlig eksamen. Det synes å være et behov for kompetanseutvikling og for felles arenaer for diskusjoner om vurdering på tvers av skoleslag. Spesielt synes det å være behov for å definere hva gode prestasjoner er, å dele erfaringer og å utvikle verktøy for standpunkt vurdering.

Nordlandsforskning finner at om lag 60 prosent av lærerne på ungdomstrinnet og i videregående opplæring uttrykker frustrasjon fordi de er usikre på hvordan de skal sette standpunkt karakter og hva som skal telle med i sluttvurderingen.¹² Forskerne som evaluerte prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, stiller på samme måte som Nordlandsforskning spørsmål ved det skarpe skillet som er gjort mellom underveisvurdering og sluttvurdering.¹³

En rapport fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at en del skoler har en vurderingspraksis som ikke er i tråd med forskriften ved fastsetting av standpunkt karakter.¹⁴ Analysene viser at det er betydelig variasjon mellom grunnskoler i nivået på karaktersettingen. Noen skoler, særlig blant de små, ser ut til å overvurdere elevenes kompetanse, mens andre, særlig blant store skoler, ser ut til å undervurdere elevenes kompetanse. SSB finner også indikasjoner på at skoler med lave gjennomsnittlige eksamens karakterer har en tendens til å overvurdere elevenes nivå ved fastsetting av standpunkt karakterer, mens skoler med høye gjennomsnittlige eksamens karakterer tenderer mot å undervurdere elevenes prestasjoner. Dette kan tyde på en form for relativ karaktersetting ved standpunkt vurderingen, det vil si at det er vanskeligere å oppnå en god karakter når man blir sammenlignet med flinke elever.

I NIFUs undersøkelse om standpunkt vurdering forteller lærere at de tar i betraktning deltakelse og innsats når de skal sette karakterer for svakt presterende elever. Direktoratets årlige

spøringer til Skole-Norge høsten 2010 viser at flere lærere enn tidligere mener at elevenes innsats og aktivitet bør tillegges vekt i fag karakteren.¹⁵ I dag skal arbeidsinnsats vurderes som en del av ordens karakteren.¹⁶

Standpunkt karakterene settes av læreren i det enkelte fag, og for den enkelte lærer er det betydelig grad av frihet når standpunkt karakterer skal settes.¹⁷ Lærernes usikkerhet rundt fastsettelse av standpunkt karakterer må tas på alvor. Lærere ønsker å gi en rettferdig standpunkt karakter, og det bør være en mest mulig felles forståelse i sektoren av hva som er grunnlaget for denne vurderingen. Standpunkt karakterene har stor betydning for elevens valg av videre utdanning, og mulighetene for å få oppfylt sitt ønske om inntak til videregående opplæring skal ikke være avhengig av hvilken skole eleven har gått på. Rettferdig sluttvurdering er også svært viktig for elevens motivasjon.

All vurdering, også sluttvurdering, må innebære bruk av skjønn. Utvikling av lærernes profesjonelle skjønn handler om kompetanse, men også om å utvikle et vurderings- og tolkningsfellesskap. Å finne en god sammenheng og balanse mellom underveisvurdering og sluttvurdering er ett av temaene i satsingen *Vurdering for læring*. Underveisvurdering har læring og utvikling som mål, mens sluttvurderingen, uttrykt som standpunkt karakter og eksamens karakter, skal være et uttrykk for hvor god kompetanse eleven har nådd i faget ved avslutningen av opplæringen. En løpende og systematisk underveisvurdering, der elevens faglige utvikling står sentralt, vil også bidra til at læreren har et godt og bredt vurderingsgrunnlag, og god innsikt i elevens kompetanse i faget når standpunkt karakteren skal settes.

En vurderingspraksis som innebærer at elevene vet hva som forventes av dem, og hva de må gjøre for å bli bedre, skaper motivasjon og læring. Meldinger fra elever viser at det fortsatt skjer altfor ofte at elever bare får en karakter og ikke forklaringer og kommentarer som sier hva de kunne ha gjort bedre. Departementet vil utvide satsingen *Vurdering for læring* på ungdomstrinnet, samtidig som det satses på kompetanseutvikling i standpunkt vurdering.

Det er viktig at elevene opplever at tilbakemeldingene og karakterene er rettferdige. I tråd med anbefalingene i sluttrapporten fra prosjektet *Bedre*

¹² Hodgson mfl. 2010b

¹³ Throndsen mfl. 2009

¹⁴ Galloway mfl. 2011

¹⁵ Vibe 2010

¹⁶ Forskrift til opplæringslov: § 3-5 Grunnlaget for vurdering i orden og i åtfærd

¹⁷ Jf forskriften § 3-18

vurderingspraksis mener departementet at det er viktig å finne fram til tiltak som kan støtte opp under en mer enhetlig vurderingspraksis. Lærere og skoler har et selvstendig ansvar for å etablere et tolkningsfellesskap ved fastsetting av standpunkt karakterer, og karaktersetting skal være et tema i lærerutdanningen. Mange skoler bruker tidligere eksamensoppgaver og vurderingsveiledninger som støtte til standpunkt vurdering. Karakterstøttende prøver som er under utvikling, jf omtale nedenfor, vil bidra til en mer enhetlig standpunkt vurdering i naturfag og samfunnsfag.

Departementet mener det er nødvendig å gi skolen ytterligere verktøy til støtte for standpunkt vurdering, og vil utarbeide et nasjonalt rammeverk som grunnlag for videreutvikling av kjennetegn på måloppnåelse i fag. Et viktig prinsipp for kjennetegn på måloppnåelse er at kjennetegnene skal gi en nasjonal felles retning for vurderingsarbeidet, samtidig som kjennetegnene skal gi rom for lokal bearbeidelse, tolking og tilpasning. Dette er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring.

Jeg synes hele arbeidet gjennom et halvt år skal telle mer, enn det en tentamen gjør. Tentamen er på EN dag(...) På tentamen er det bare sånne rare oppgaver synes jeg, slike oppgaver som vi ikke har jobbet med før.

Jente 15, Elevpanelet

For meg hadde det vært flott om jeg hadde hatt et sett med kriterier, kjennetegn på måloppnåelse som hørte til hvert enkelt kompetansemål. Da hadde jeg sikkert jobbet mer med kompetansemålene, og mindre med lærebøkene.

Laererstemmer.no, februar 2011

Jeg ser behovet for standardiserte kriterier, av hensyn til at elever over hele landet skal få mest mulig lik vurdering for samme arbeid. På den annen side ser jeg hvor mye jeg lærer av å bruke tid på kompetansemål og kriterier selv, og den fordypelsen får man ikke helt dersom man bare tar et ferdig skjema fra noen andre.

Delogbruk.no, april 2009

Departementet vil

- utforme et rammeverk for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse i fag
- sørge for at lærere får tilbud om kompetanseutvikling i standpunkt vurdering og karaktersetting

6.4 Prøver

Vurdering av læringsutbytte ved bruk av prøver foregår på alle nivåer i det norske utdanningssystemet, fra elevnivå til nasjonalt nivå. På nasjonalt nivå er det et mål å utarbeide prøver med høy kvalitet for ulike formål. Lærere og skoler utvikler også egne prøver som ledd i både underveis- og sluttvurdering. Enkelte skoleeiere utvikler også egne prøver, i tillegg til de nasjonale, for oppfølging av skolene.

Staten har utviklet og er i ferd med å utvikle ulike typer prøver. De nasjonale prøvene i lesing, regning og engelsk på 5. og 8. trinn og i lesing og regning på 9. trinn er obligatoriske. Kartleggingsprøver i leseferdighet på 1., 2. og 3. trinn og i tallforståelse og regneferdighet på 2. trinn er obligatoriske, mens det også tilbys frivillige kartleggingsprøver i tallforståelse og regneferdigheter på 1. og 3. trinn og i engelsk på 3. trinn. I tillegg er det under utvikling frivillige prøver i skriving og digitale ferdigheter. Det skal også utvikles frivillige karakterstøttende prøver i naturfag og samfunnsfag. De frivillige prøvene vil være tilgjengelig i en prøvebank som skal utvikles. Prøvene vil dels være til hjelp for lærerne for å identifisere elever med spesielle utfordringer, dels til å kvalitetssikre egen vurderingspraksis og gi råd og veiledning til videre oppfølging. De ulike prøveformene beskrives nærmere nedenfor.

Prøver kan være med på å motivere og gi læringen et mål og til å gi elevene tilbakemelding om deres egen måloppnåelse. Prøvene kan også gi nyttig informasjon til læreren som et ledd i underveisvurderingen dersom resultatene brukes til å identifisere elevenes videre læringsbehov. Elevene må da kjenne til hva som er forventet av dem i prøvesituasjonen. For mange prøver kan imidlertid svekke motivasjonen. Elevene kan oppleve at de ikke får nok tid til å forberede seg til prøvene, og at de ikke får anledning til å forbedre seg til neste prøve. Skolen og kommunene må koordinere og legge til rette for en god balanse mellom tid til læring og tid til prøver og vise tilbakeholdenhet med å pålegge skolene flere prøver enn de som er pålagt fra nasjonalt nivå.

6.4.1 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver er en av flere vurderingsformer i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det primære formålet med nasjonale prøver er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Informasjonen fra prøvene skal brukes som grunnlag for

kvalitetsutvikling på skoler, hos skoleeiere og på regionalt og nasjonalt nivå. I tillegg kan prøveresultatene bidra til å styrke skolens arbeid med tilpasset opplæring. Informasjon fra prøvene må ses i sammenheng med annen informasjon om elevene som skolen har tilgang til.

Fra høsten 2010 ble de nasjonale prøvene i lesing på norsk og i regning for 8. trinn også gjennomført på 9. trinn. Prøvene gjennomføres på samme tid, og det er samme prøver som brukes. Slik kan resultatene gi en indikasjon på elevenes progresjon i regne- og leseferdigheter. I analysearbeidet er det viktig at resultatene ses i sammenheng med andre resultater og den kunnskapen læreren og skolen har om eleven. Mottakelsen av prøven for 9. trinn har vært god, og skolene opplever det som nyttig å kunne sammenligne resultater for to trinn på samme skole.

I samarbeid med Samisk høgskole og Senter for samisk i opplæringen utvikles det nasjonale prøver i lesing på nordsamisk på 5. og 8. trinn. Prøvene skal baseres på grunnleggende ferdigheter i lesing slik disse er definert i Kunnskapsløftet Samisk. Første gjennomføring for disse prøvene vil være høsten 2012.

Det er ikke planlagt innføring av flere nasjonale prøver på ungdomstrinnet.

6.4.2 Prøver i skrijving og digitale ferdigheter

Elever viser sin kompetanse i ulike fag blant annet gjennom skriftlige tekster. Dersom elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter i skrijving, vil det kunne begrense mulighetene deres til å vise sin kompetanse i fag.

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, Skrivesenteret, er i gang med utarbeiding av utvalgsprøver i grunnleggende ferdigheter i skrijving for 5. og 8. trinn. Prøvene for 8. trinn utarbeides med utgangspunkt i kompetansemålene for 7. trinn. Disse prøvene vil være viktige redskaper for lærerne på begynnelsen av ungdomstrinnet for å få kartlagt elevenes grunnleggende ferdigheter i skrijving, og som verktøy for vurdering av skrijving. Høsten 2012 skal prøvene i skrijving gjennomføres for første gang på et representativt utvalg skoler. Prøvene vil bli gjort tilgjengelig for skolene til frivillig bruk fra skoleåret 2013–2014. Det legges opp til å utvikle to nye prøver hvert år som måler ulike delferdigheter. Dette vil på lengre sikt gi en prøvebank som dekker flere sider ved grunnleggende ferdigheter i skrijving. I vurderingsarbeidet vil lærerne kunne se på allerede vurderte elevtekster som vil fungere som mønstertekster. Veiledningsmateriellet vil inne-

holde informasjon om nasjonalt nivå som lokalt nivå kan måle seg opp mot.

Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene og er i økende grad en viktig forutsetning for videre skolegang, deltakelse i arbeidslivet og aktiv deltakelse i samfunnet. Det er viktig at elever som har manglende digitale ferdigheter får nødvendig støtte og oppfølging. Elever kan ha gode digitale ferdigheter på enkelte områder, men likevel mangle andre grunnleggende digitale ferdigheter og forståelse for bruk av digitale medier.

Norge deltar i den internasjonale studien ICILS, *The IEA International Computer and Information Literacy Study*, som skal gjennomføres blant elever på 8. trinn i 2013. I denne studien kartlegges elevenes kompetanse i bruk av IKT til å finne og produsere informasjon og til å kommunisere med andre. Denne studien vil gi informasjon om norske elevers kompetanse sammenlignet med elever i andre land. Våren 2011 publiseres også resultater fra en ny modul i PISA som måler kompetanse i nettbasert lesing.

Barn begynner å bruke IKT tidligere og tidligere, og det er viktig at elever med manglende digitale ferdigheter fanges opp på barnetrinnet. Departementet vil derfor i første omgang prioritere utvikling av prøver med utgangspunkt i kompetansemålene for 4. trinn. Prøvene bør være frivillige.

Departementet vil utvikle egne prøver i digitale ferdigheter for ungdomstrinnet. Prøvene vil være nyttige verktøy for skolene til å følge opp elevenes digitale ferdigheter. Det legges opp til at prøvene på ungdomstrinnet utvikles etter samme modell som utvalgsprøvene i skrijving, jf. omtale over. Det innebærer at prøvene ikke bare skal rettes inn mot å identifisere elever under kritisk grense, men kartlegge elevenes ferdigheter på alle nivåer. Prøvene gjennomføres først for et nasjonalt representativt utvalg og kan deretter brukes av skolene etter behov. Veiledningsmateriellet vil inneholde informasjon om resultater på nasjonalt nivå som lokalt nivå kan sammenligne seg med.

6.4.3 Karakterstøttende prøver i fag

Utdanningsdirektoratet skal utvikle karakterstøttende prøver i samfunnsfag og naturfag på grunnlag av kompetansemålene på 10. trinn. Hensikten med disse prøvene er at skoler og lærere skal kunne sammenligne egen vurdering av prøvene opp mot en nasjonal vurderingsskala. Prøvene skal gi informasjon om elevenes kompetanse i

fagene på nasjonalt nivå og være til støtte for underveisvurdering i fagene. Prøvene vil også være til hjelp ved standpunktvurdering når resultatene fra disse ses i sammenheng med annen informasjon lærerne har om elevenes kompetanse i faget. Det legges opp til at det utvikles en ny prøve hvert år som måler ulike kompetanser innenfor hvert av fagene. Dette vil på lengre sikt gi en prøvebank med prøver som dekker flere sider ved fagene.

Det legges opp til at både prøveformatet og veiledningsmateriellet skal gi elevene mulighet til å vurdere sitt eget læringsutbytte, sin egen kompetanse og hvordan de kan utvikle sin kompetanse videre. Underveis i opplæringen kan lærer og elev bruke prøvene til å vurdere hvor eleven befinner seg på vei mot den kompetansen som forventes etter 10. trinn. Veiledningsmateriellet skal gi lærerne tips og ideer om hvordan de sammen med elevene kan legge opp videre læring.

Videre burde mer av vurderingsgrunnlaget i «de andre» fagene (dvs. annet enn dem det er skriftlig eksamen i) være i form av prøver som i det minste i form er standardiserte (f.eks. en kausallitetsprøve i historie, sammenligningsprøve i RLE osv.). Eksempler på vurdering av disse burde også foreligge.

Lærerstemmer.no, februar 2011

6.4.4 Kartleggingsprøver

Formålet med kartleggingsprøvene er å undersøke om det er elever som trenger ekstra oppføl-

ging i den aktuelle ferdigheten eller det aktuelle faget. Skolen og lærerne skal bruke resultatene fra prøvene til å sette i verk nødvendige tiltak for å følge opp elever som har behov for det. Prøvene skal bidra til at det blir oppdaget tidlig dersom elever ikke har utviklet de nødvendige grunnleggende ferdigheter som forventes på det aktuelle trinnet. Det er også utviklet kartleggingsprøver for Vg1 i videregående opplæring, for at lærerne kan avdekke tidlig om det er elever som ikke har de nødvendige grunnleggende ferdigheter for å følge opplæringen. Enkelte kartleggingsprøver er frivillige, mens andre er obligatoriske. Departementet vil foreslå at det utvikles kartleggingsprøver knyttet til overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet og for slutten av ungdomstrinnet, jf. omtale av overgangene i kapittel 8.

Våren 2011 vil det bli lansert frivillige, digitale kartleggingsprøver i matematikk for 5.–10. trinn (KIM). Prøvene skal bidra til å avdekke behov for individuell oppfølging og tilrettelegging på individnivå. Formålet med KIM er å beskrive alle nivåer innenfor ulike områder av matematikkfaget, ikke bare for dem som havner under en bekymringsgrense. KIM-prøvene kartlegger misoppfatninger og løsningsstrategier, og gir lærerne informasjon om hvordan de kan arbeide for at eleven skal mestre faget bedre. KIM kan gjennomføres når læreren selv ønsker det.

Departementet vil

- utvikle frivillige prøver i digitale ferdigheter for ungdomstrinnet

7 Læringsmiljø og klasseledelse

Alle elever i norsk skole har en individuell rett til et fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.¹ At elevene opplever å ha et godt læringsmiljø, er et viktig mål i seg selv. Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og deres læringsmiljø. Skolekulturen, relasjonene mellom elevene og mellom lærerne og elevene, samt det pedagogiske arbeidet påvirker hverandre gjensidig.

Skoler der elevene har høy indre motivasjon, gjennomgående høy innsats og preferanser for de sentrale fagene, kjennetegnes ved at foreldrenes utdanning har mindre betydning for elevenes prestasjonsutvikling enn skoler som mangler en slik læringskultur. Analyser tyder på at ungdomstrin-

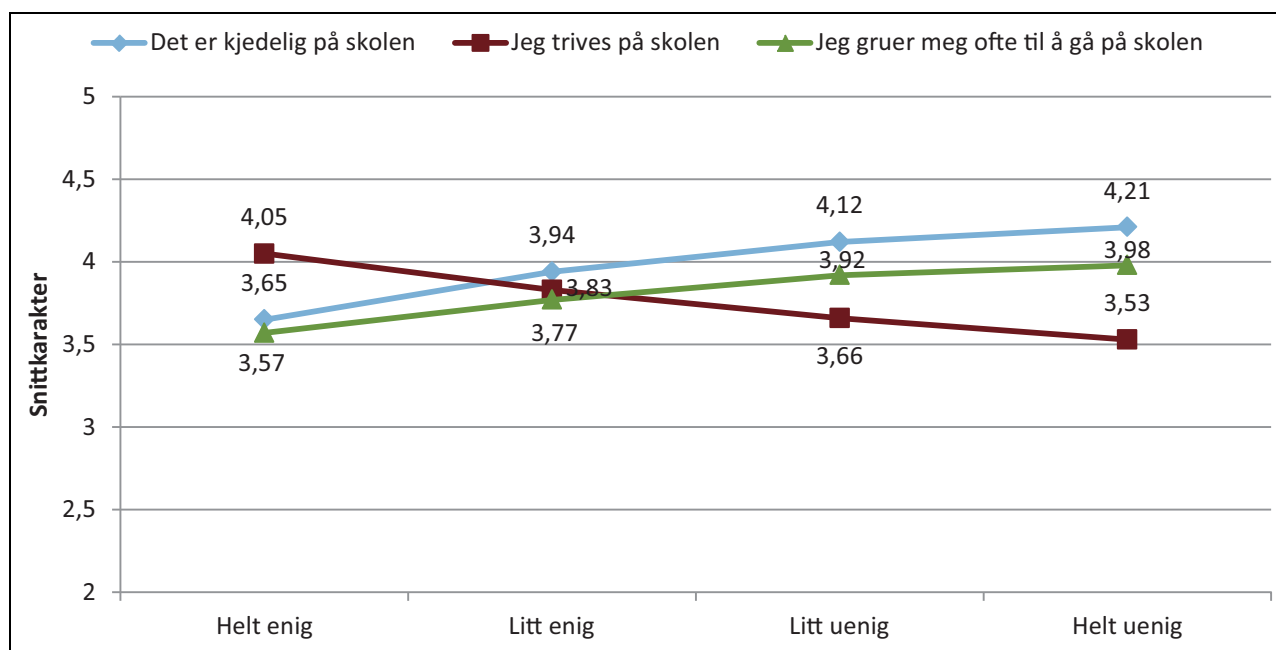
net gjennom å styrke læringsmiljøet, ikke bare kan forbedre resultatene for elevene generelt, men også kan bidra til at prestasjonsforskjellene mellom ulike elevgrupper minker.²

NOVA peker på en klar sammenheng mellom ulike indikatorer for læringsmiljøet og elevenes resultater på skolen.³ De elevene som gruer seg til å gå på skolen, og de elevene som kjeder seg, har dårligere karakterer enn andre, mens de som trives, har bedre karakterer enn de som ikke trives. Analysene sier ikke noe om årsakssammenhenger, men det er en tydelig statistisk samvariasjon mellom det å oppleve et godt læringsmiljø og det å oppnå gode resultater på skolen.

¹ Opplæringsloven kapittel 9a

² Bakken 2010

³ Øia 2011



Figur 7.1 Sammenheng mellom læringsmiljø og elvers resultater

Snittkarakterer i engelsk matematikk og norsk ut fra hvor enig eller uenig de unge er i utsagn om trivsel, om de kjeder seg og om de gruer seg til å gå på skolen

Kilde: Øia 2011

7.1 Klima for læring i klasserommet

Et godt klassemiljø gir motivasjon for å lære og for å komme på skolen hver dag. Elevene mener at trygghet, både ovenfor medelever og lærerne, er viktig for å kunne skape et godt klassemiljø og et rom for motivasjon og læring.

Konklusjon fra diskusjon i Elevpanelet

Læringsmiljø er ikke et eget og entydig definert fagområde, og ulike fagmiljøer har ulike forståelser og definisjoner. I forbindelse med den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* har Utdanningsdirektoratet utformet følgende definisjon av begrepet læringsmiljø: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.»⁴

Følgende faktorer er sentrale i arbeidet for et godt læringsmiljø:

- Positive relasjoner mellom elev og lærer
- Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- Godt samarbeid mellom skole og hjem
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

I NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* pekes det på at det flerkulturelle perspektivet må framheves i læringsmiljøet. Mangfold må tydeliggjøres som et positivt aspekt.

I ressursmateriellet *Bedre læringsmiljø* er begrepet nærmere klargjort. Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro. Både lærere, elever og foreldre bidrar til å fremme en god kultur for læring.

Det er en tydelig tendens til at unge som har et stabilt og omfattende nettverk av andre unge, er høyere skolemotivert.⁵

Det at læreren har et godt forhold til både faget og eleven, gjør det enklere for læreren å undervise eleven i faget og gjør eleven trygg på læreren.

Jente 14, Elevpanelet

En svært høy andel elever på ungdomstrinnet i Norge opplever rettferdige, interesserte og lyttende lærere.⁶ Elevene på ungdomstrinnet opplever klimaet i norske klasserom som mer åpent enn i mange andre land.⁷ Det er likevel en utfordring at elevene på ungdomstrinnet har et dårligere forhold til lærerne sine enn elevene på barnetrinnet.⁸

Elevundersøkelsen 2010 viser at elevene i stor grad trives med læreren. Elevene på barnetrinnet er langt mer positive enn elevene på ungdomstrinnet når de svarer på spørsmål om trivsel med lærer. På 10. trinn oppgir 67 prosent at de trives sammen med lærerne sine i de fleste eller mange fag, mens 33 prosent oppgir at de trives sammen med lærerne i noen, svært få eller ikke i noen fag, se figur 7.2. Elevene på 10. trinn svarer mest negativt på spørsmålet om lærerne er hyggelige mot elevene. Sammenliknet med 5.–7. trinn oppgir elevene på ungdomstrinnet noe lavere grad av mestring. Elevene på ungdomstrinnet opplever i større grad faglige utfordringer, men de gir lettere opp når utfordringene blir for store. Kun 32 prosent av elevene på ungdomstrinnet svarer at de får jevnlig faglig veiledning av lærer. Elevene på 10. trinn svarer mest negativt på spørsmål om medbestemmelse. Halvparten av elevene på 10. trinn svarer at lærerne ikke i noen fag eller i svært få fag forklarer hvordan de kan være med å bestemme sine arbeidsmetoder i fagene.

PISA-undersøkelsen fra 2009 viser at tre av fire elever på 10. trinn kommer godt overens med de fleste lærerne.⁹ Tre av fire er også enige i at lærerne vil gi dem ekstra hjelp hvis de trenger det, og at lærerne behandler dem rettferdig. En klart lavere andel, omtrent halvparten av elevene, er enige i at lærerne er interessert i hvordan de har det, og virkelig lytter til hva de sier.

De norske elevene svarer imidlertid mindre positivt på disse spørsmålene enn OECD-gjennomsnittet og mindre positivt enn de andre nordiske landene, med unntak av Finland som også skårer lavt, spesielt på lærer-elevrelasjon og arbeidsmiljø i klassen. Samtidig viser analyser at det er en tydelig tendens til at de elevene som rap-

⁴ Utdanningsdirektoratet 2010d

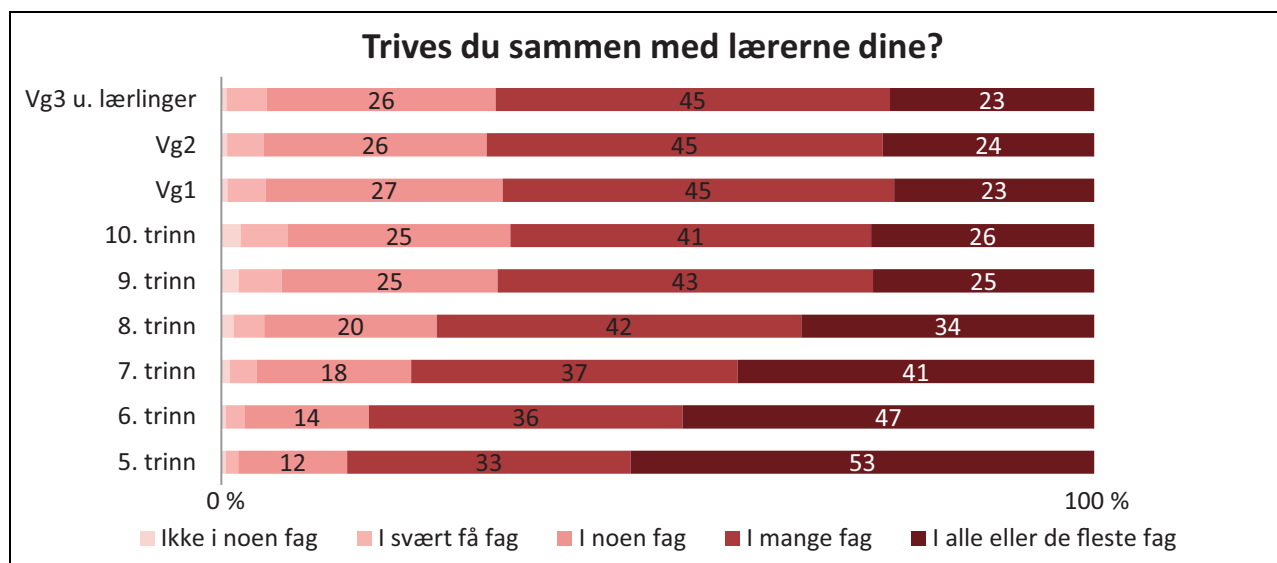
⁵ Øia 2011

⁶ Kjærnsli og Roe 2010

⁷ Fjeldstad mfl. 2010

⁸ Topland og Skaalvik 2010

⁹ Kjærnsli og Roe 2010



Figur 7.2 Trivsel med lærer. Prosent

Kilde: Topland og Skaalvik 2010

porterer om gode relasjoner til sine lærere, også skårer høyere i lesing. Sammenhengen mellom leseskår og opplevelse av utbytte av skolegangen er like sterk. Arbeidsmiljøet i klassen er også positivt korrelert med leseskår, men sammenhengen er ikke like sterk.

Bråk og uro hemmer læring og er et problem i norske klasserom, også sett sammenlignet med mange andre land.¹⁰ 40 prosent av elevene rapporterer at det er bråk og uro i timene, og dette har vært uendret siden 2000. Andelen av elevene som sier at læreren må vente lenge før elevene roer seg, har imidlertid gått ned fra 42 prosent i 2000 til 34 prosent i 2009. Sammenlignet med lærere i mange andre land oppgir også mange norske lærere at det tar tid før klassen roer seg ned.¹¹ Samtidig er det store forskjeller mellom lærere i hva de oppfatter som bråk og uro.

Tidsbruksundersøkelser viser at samlet tid til utenomfaglige aktiviteter beslaglegger gjennomsnittlig i overkant av 50 minutter daglig, noe mindre på 10. trinn enn på barnetrinnet, men dette skyldes først og fremst at lærerne bruker mindre tid på matpauser for elevene.¹² Variasjonen mellom lærerne er også relativt stor. I løpet av et skoleår utgjør dette en skoleuke på 10. trinn.

Lærerens arbeid som leder er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet.¹³

Kjennetegn på en god klasseledelse er nettopp faktorer som kjennetegner et godt læringsmiljø.

Lærere er utrolig viktige motivasjonskilder!

Jente 15, Elevpanelet

Klasseledelse er et sentralt tema i den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø*.¹⁴ En dyktig lærer vil ha et bevisst forhold til både strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse og sørger for at elevene har medbestemmelse i opplæringssituasjonen. I internasjonal forskning er lærernes erfaring en av de få faktorer der det er påvist en positiv effekt på elevenes prestasjoner.¹⁵

Departementet viser også til den nye lærerutdanningen, der læreren som leder av læringsarbeidet, det sosiale samspillet og betydningen av læringsmiljøet er en viktig del, spesielt i det nye faget pedagogikk og elevkunnskap. Rektorutdanningen legger stor vekt på elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Andre statlige virkemidler, for eksempel veilederkorpset, vil også bygge opp under satsingen på læringsmiljø og klasseledelse.

I Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap* foreslås det å opprette et senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Et slikt kompetanse- og ressurs-senter er ment å være en betydelig styrking av støtten til arbeidet med læringsmiljøet lokalt.

Den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* er statens mest sentrale virkemiddel i læringsmiljø-

¹⁰ Kjærnsli og Roe 2010

¹¹ Vibe mfl. 2009

¹² Strøm mfl. 2009b

¹³ Hattie 2009

¹⁴ Utdanningsdirektoratet 2010d

¹⁵ Strøm mfl. 2009a

Boks 7.1 Dronning Sonjas skolepris for likeverd og inkludering

Hvert år blir Dronning Sonjas skolepris for likeverd og inkludering delt ut. Vinneren i 2010 var Kaupanger skule i Sogndal kommune. Kaupanger skule er en 1–10-skole med cirka 220 elever. Skolen har utviklet en skolekultur som legger stor vekt på å ivareta den enkelte elev, å skape gode holdninger og utvikle god atferd.

Alle trivselsundersøkelser går i positiv retning og skolen oppnår svært gode resultater på nasjonale prøver og eksamen.

Kaupanger skule har utviklet gode og allsidige opplæringsopplegg for en mangfoldig elevgruppe. De har blant annet lagt vekt på organisasjonsutvikling, internasjonalt arbeid, entreprenørskap og brukerundersøkelser med oppfølging og arbeid mot mobbing. Skolen satser på at alle elever skal få muligheter for å utvikle sine talenter, slik at de får styrket selvfølelse og god

sosial status. De ansattes væremåte og holdninger er også et satsingsområde.

Det er utarbeidet en egen entreprenørskapsplan fra 1. til 10. trinn, som blant annet bygger på et nært samarbeid med det lokale arbeidslivet og hospiteringsordninger for både elever og lærere.

Skolen har omfattende opplæring av klasse- og elevråd om demokratiske prosesser, og elevene har medvirkning i sin egen skolesituasjon. I dette arbeidet har interessen og temaene endret seg fra materielle goder til mellommenneskelige relasjoner.

Skolen legger vekt på å gi elevene veiledning gjennom motiverende tilbakemeldinger. Lærerne på ungdomstrinnet arrangerer kurs for lærerne på 5.–7. trinn om vurdering og drøfting av nasjonale prøver.

utvikling og skal bidra til at nivåene i sektoren har en felles forståelse av læringsmiljøbegrepet og gi tydelig retning på arbeidet. Satsingen følges opp med evaluering. Flertallet av skoleeierne og skolelederne kjenner til ressursmateriellet som er utviklet.¹⁶ Skoleeiere formidler at de har behov for å kunne tilby bedre faglig støtte til skolene sine. Ekspertgruppen fra OECD anbefaler å utvikle en nasjonal strategi for å styrke skolene som organisasjoner og støtte skolene i deres arbeid med å engasjere og motivere ungdom.

God klasseledelse er en prosess. Elever som blir tatt på alvor vil yte mer, og da vil de følgelig også lære mer. Og det vil gi en lærer inspirasjon i undervisningen. Og en inspirert, engasjert og godt forberedt lærer er alfa og omega for å skape god klasseledelse.

Laererstemmer.no, mars 2011

Graden av respekt gjenspeiles ofte i kommunikasjon mellom elever og lærere. Kanskje blir «kursingen» i hvordan vi skal få til god kommunikasjon lagt for lite vekt på i de ulike pedagogiske utdanningsinstanser vi har i dag? Lærere i skolen trenger hjelp og kurs til å jobbe med sitt kommunikasjonsmønster og elevsyn for å bedre læringsmiljøet i sine klasserom.

Laererstemmer.no, mars 2011

Departementet vil videreutvikle *Bedre læringsmiljø* og prioritere satsing på klasseledelse. Lærers kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev er de to enkeltfaktorene som har størst betydning for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer som bidrar til personlig, sosial og faglig læring hos elevene. *Bedre læringsmiljø* angir blant annet disse punktene som *kjennetegn ved god klasseledelse*:

- Læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer–elev og tar ansvar for kvaliteten på denne relasjonen.
- Læreren gir tydelige beskjeder og instruksjoner.
- Læreren gir direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd.
- Læreren har etablert et positivt klima og arbeidsro.
- Læreren bruker aktivt kognitive strategier som støttende dialog, oppsummering, spørsmål, klargjøring og liknende.
- Læreren legger vekt på å utvikle elevenes læringsstrategier.
- Undervisningen har en tydelig og god struktur. Læringsaktivitetene har markert start og avslutning.

Departementet har merket seg at sektoren har tatt vel imot *Bedre læringsmiljø* og støtte- og veiledningsordninger.¹⁷ Departementet vil under-

¹⁶ Helgøy og Homme 2010

streke at utvikling av god klasseledelse er avhengig av at den enkelte lærer har støtte hos ledelse og kolleger. I sluttrapporten fra *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (KFOTH) anbefalte FAFO at hele skolen deltar i endringsarbeidet.¹⁸ Det er behov for å utvikle en skolekultur der hele skolen har felles holdninger, kunnskapsgrunnlag og praksis.

Departementet vil utvikle et skolebasert program i klasseledelse. Programmet skal nå alle skoler i løpet av en femårsperiode. Departementet vil videreutvikle det regionale samarbeidet om lærerutdanning ved universiteter og høyskoler slik at lærerutdanningsinstitusjonene kan spille en viktig rolle i satsingen.

Departementet vil

- innføre et 5-årig skolebasert program for kompetanseutvikling i klasseledelse på ungdomstrinnet
- opprette et nytt senter for læringsmiljø og atferdsforskning med utgangspunkt i Lillegården kompetansesenter og Senter for atferdsforskning og utvikle tilknytningen til Statped

7.2 Mobbing

Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven § 9a-1 innebærer blant annet at elevene ikke skal utsettes for krenkende atferd som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme.

Resultatene av Elevundersøkelsen antyder at utbredelsen av mobbing avtar med økende skoletrinn. I Elevundersøkelsen er mobbing definert som «gjentatt negativ eller ondsinnet atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vansker for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing».

Forekomsten av mobbing har holdt seg stabil siden Elevundersøkelsen ble innført. Rundt 4 prosent svarer at de blir mobbet flere ganger i uka. For ungdomstrinnet er det en svak nedgang i andelen som oppgir å bli mobbet flere ganger i uka.

Analysen viser at på skoler med høy andel elever med særskilt norskopplæring rapporterer en høyere andel elever om mobbing på skolen.¹⁹

Forskerne peker på at dette kan skyldes ulik forståelse av begrepet mobbing. Skoler som har en høy andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, rapporterer også om et større omfang av mobbing enn skoler med få elever i denne kategorien.²⁰

I en internasjonal studie om helsevaner oppgir norske 13- og 15-åringer at de blir mobbet i mindre grad enn det 11-åringer oppgir.²¹ Andelen som rapporterte å ha blitt mobbet, falt med økende alder for begge kjønn. Gutter rapporterte å ha blitt mer mobbet enn jenter på alle alderstrinn. Rundt 8 prosent av guttene rapporterte å ha mobbet andre, sammenlignet med rundt 2 prosent av jentene. Mobbing av andre fulgte ikke samme alderstrend som for å bli mobbet, men rapporteringen var høyest på 10. trinn for både gutter og jenter.

Digital mobbing skjer gjennom SMS, MMS, mobilkamera, e-post, blogger, nettsamfunn og annet.²² 19 prosent av barna/ungdommene (9–16 år) har lagt merke til at noen har blitt mobbet eller truet på ulike nettsamfunn. 10 prosent har selv opplevd å bli mobbet gjennom slike nettsamfunn.²³ Mye av denne mobbingen er anonym og vanskelig å avdekke, samtidig kan skadevirkningene bli større fordi mobbingen forfølger disse barna hele døgnet, ikke bare i skoletiden.

EU Kids Online har blant annet undersøkt utbredelse av digital mobbing.²⁴ Norge ligger på femte plass når det gjelder digital mobbing. Undersøkelsen finner en høy forekomst av digital mobbing blant barn som har blitt mobbet selv. Dette er særlig utbredt blant jenter. Blant de norske ungdommene som deltok, oppga 31 prosent at de har blitt mobbet i løpet av det siste året, hvorav 8 prosent oppgir at mobbingen har skjedd på nettet. Foreldre er i stor grad klar over mobbingen; faktisk er det flere foreldre som mener deres barn blir mobbet på nettet (13 prosent), enn barn som faktisk blir det (8 prosent). EU Kids Online bruker en langt videre forståelse av mobbing enn det norske undersøkelsen gjør, og undersøkelsen er derfor vanskelig å sammenligne med norske undersøkelser.

¹⁹ Topland & Skaalvik 2010

²⁰ Lødding og Vibe 2010

²¹ Samdal mfl. 2009

²² Medietilsynet 2010

²³ Medietilsynet 2010

²⁴ Livingstone mfl. 2011

¹⁷ Helgøy og Homme 2010

¹⁸ Blossing mfl. 2010

Det er en del mobbing på mobiltelefoner, meldinger som blir sendt, kommentarer på ting du har gjort på skolen, bilder som blir lagt ut på facebook. En må egentlig være ganske på alerten, og være inne der ungdommen er inne for å se det du kan se. Det er ikke alt du ser, det er mye skjult mobbing og, og jeg synes vi egentlig er dårlige til det, å ta tak i det, for vi er litt redde for det.

FAU-representant, Øst-Norge

Personer som både mobber andre og selv blir mobbet, er en spesielt utsatt gruppe som rapporterer om høyere nivå av både fysiske og psykiske plager.²⁵ Vanlige psykiske plager etter langvarig mobbing er engstelse, depresjon, ensomhet og rastløshet. Langtidsutviklingen for mobberne er også ganske nedslående. Mange av dem som blir dømt for kriminalitet før fylte 25 år, har vært mobbere. Dette er tre til fire ganger høyere enn for aldersgruppen generelt.^{26 27} Mobberne, både gutter og jenter, er overrepresentert blant personer som i voksen alder sliter med blant annet rusproblemer og arbeidsledighet.²⁸

NIFU finner at skoler som har lav grad av mobbing, kjennetegnes ved blant annet gode relasjoner mellom lærer og elev, høy grad av trivsel og motivasjon for læring, gode rutiner og aktiv foreldreinvolvering. Dette gjelder både barne- og ungdomsskoler.²⁹

Hvis man gjør slik at miljøet i klassen blir bedre og elevene lærer seg å snakke penere til hverandre, tror jeg mye mobbing også vil bli unngått. Lærerne bør bli strengere på ord som blir slengt ut i klasserommet som kan virke sårende for andre.

Jente 13, Elevpanelet

Mobbing og asosial atferd må være tema i samarbeidet mellom hjem og skole for å avklare felles forventningene og grenser.

I opplæringsloven § 9a-4 framgår det at alle skoler skal arbeide aktivt og systematisk for å oppfylle elevenes rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolens systematiske arbeid skal omfatte forebyggende arbeid og aktiv handling mot mobbing når noe skjer. Skolen skal ha rutiner mot mobbing som er implementert hos de ansatte.

Rundskriv 2–2010 fra Utdanningsdirektoratet *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a* utdyper videre at skolen må ha planer og rutiner for hvordan elevens rett skal oppfylles. Det understrekes at det systematiske arbeidet skal være gjennomtenkt og planmessig, og at skolen må kunne dokumentere at den har et system for internkontroll. Ellers sier opplæringsloven § 13-10 at det som en del av oppfølgingsansvaret skal utarbeides en årlig rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringen og den videregående opplæringen om læringsresultat, frafall og læringsmiljø som skoleeier skal drøfte.

Departementet vil vise til en rekke tiltak som er igangsatt. Nytt *Manifest mot mobbing* 2011–2014 ble signert av regjeringen og sentrale nasjonale parter 27. januar 2011 og skal i større grad enn tidligere bidra til å forankre arbeidet lokalt. Ordførere i alle kommuner er invitert til å bli med som manifestparter ved å forplikte seg på lokal handling og lokal politisk forankring. Responsen fra kommunene har vært god.

I 2010 og 2011 fører fylkesmennene tilsyn med skolens psykososiale miljø. Rapporten for 2010 viser at skolene er på god vei til å etablere nødvendige planer og rutiner, men det gjenstår en del arbeid. Skolene må forbedre rutineene for å håndtere krenkende atferd, blant annet knyttet til å treffe enkeltvedtak når elever eller foreldre ber om tiltak for det psykososiale miljøet etter § 9a-3 tredje ledd. Departementet mener at det felles nasjonale tilsynet er et sentralt virkemiddel for å følge opp og å bidra til at skoleeiere har system, rutiner og oppmerksomhet på feltet.

Skoleledelsen må være særlig oppmerksom på at en høyere andel minoritetsspråklige elever enn majoritetsspråklige elever ikke føler seg inkludert i skolen, og flere rapporterer å bli mobbet. Det må være nulltoleranse for diskriminering, mobbing og trakassering i alle barnehager og på alle skoler, både blant ansatte og barn/elever.

Mange foreldre og elever kjenner ikke til sine rettigheter i saker knyttet til det psykososiale miljøet. Det er også mange skoleeiere og skoler som ikke har god nok kunnskap om gjeldende regelverk. Dette kommer fram i rapporten fra Utdanningsdirektoratet der fylkesmennenes klagesaker etter kapittel 9a er gjennomgått. Departementet mener det er viktig at skolens kompetanse om regelverket økes, slik at elevenes rettigheter oppfylles. En undersøkelse gjort av Trond Welstad ved Universitetet i Oslo om klagesaker hos Fylkesmannen i Oslo og Akershus, viste at nesten ingen klager knyttet til kapittel 9a om læringsmiljø var fra elever med innvandrerbakgrunn.

²⁵ Vatne mfl. 2007

²⁶ Suorander mfl. 2007

²⁷ Olweus 1992

²⁸ Bardone mfl. 1998

²⁹ Lødding og Vibe 2010

Boks 7.2 Ni råd for bedre arbeid mot mobbing i skolen

Konsensuspunkter fra seminar arrangert av Kunnskapsdepartementet januar 2011

Skoleledere og lærere må ta ansvaret for å stoppe mobbingen

Skoleledere, lærere og andre voksne i skolen må være tydelige på at det er de som har ansvaret for at mobbing ikke foregår på deres skole. De må tydelig vise at mobbing ikke aksepteres.

Elever som forteller om mobbing, skal bli tatt på alvor

Det eleven forteller, skal møtes med en holdning som er preget av tillit. Skolen må sørge for at elevene opplever at det de forteller om blir trodd og fulgt opp.

Skolen må møte foreldre med tillit og respekt

Skolens ledelse og den enkelte lærer må møte foreldre til elever som opplever mobbing, med tillit og forståelse. Skoleledelsen må gå foran og bidra til at samtaler mellom den enkelte lærer og foreldre blir konstruktive og at foreldrene føler at det de tar opp blir tatt på alvor.

De voksne må gripe inn med en gang mobbing oppdages

Når mobbing avdekkes, må skoleledelsen, lærerne og de andre voksne straks gripe inn og sette i verk tiltak som er tjenelige i den aktuelle situasjonen.

Arbeid med et godt læringsmiljø forebygger mobbing

Arbeidet med å skape et godt læringsmiljø på skolen er samtidig et arbeid for å forebygge

mobbing. Tydelige forventninger, gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom bidrar til et læringsmiljø med mindre forekomst av mobbing. Skolene må ha en plan for hvordan elevenes rettigheter i opplæringsloven kap. 9a skal oppfylles.

Skolen skal ha et systematisk og langsiktig arbeid mot mobbing

I tillegg til arbeidet for et godt og inkluderende læringsmiljø skal skolen ha et godt og systematisk arbeid mot mobbing. Skolen skal både ha kompetanse på forebygging av mobbing og ha en plan for hva som skal gjøres dersom mobbing skulle forekomme.

Skolens arbeid mot mobbing skal være kunnskapsbasert

Tiltakene skolen setter inn, skal være kunnskapsbaserte. Dette er et felt der det er spesielt viktig at de tiltakene som settes inn, har dokumentert effekt i praksis.

Det skal være synlig tilstedeværelse av voksne på alle skolens arenaer

Voksnes tilstedeværelse og et godt og systematisk opplegg for inspeksjon har dokumentert effekt mot mobbing.

God klasseledelse begrenser mobbing

Lærere som både møter elevene med faglige krav og omsorg og som er tydelige på sitt ansvar som voksne, bidrar til en skolekultur med lite mobbing.

Departementet har gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utvikle maler for skole og foreldre som kan brukes ved klager på det psykososiale miljøet. Det vil også utvikles sjekklistene for skolene som de kan følge i arbeidet med skolens psykososiale miljø.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veileder for skolenes arbeid mot mobbing. Veilederen gir informasjon om hvilket ansvar skolen har, og tips om hvordan man kan forebygge, avsløre og løse mobbesaker. Veiledningen sendes alle skoler våren 2011.

Noko av det viktigaste for å få slutt på mobbing, er å setje endå meir fokus på det og gjere det lettare for elevar som vert mobba å snakke om det. På min skule har vi hatt nokre mobbeundersøkingar, som gjer at vi får eit overslag på kor vanleg mobbing er på skulen. Mobbing er eit verkeleg vanskeleg tema, så eg føle meg ikkje kompetent til å vurdere ka som må gjerast for å få slutt på det.

Gut 16, Elevpanelet

Departementet viser også til at det er satt i gang ulike kampanjer og tiltak som skal forhindre digital mobbing. Utdanningsdirektoratet er en av flere aktører bak kampanjen *Du bestemmer*. Kampanjen retter seg mot digital mobbing og målet er å øke ungdoms kunnskap om personvern og heve deres bevissthet om valg man gjør når man bruker digitale medier. Det er utarbeidet en undervisningspakke for ungdomstrinnet og de eldste barna på barnetrinnet. *Bruk hue* er en kampanje som også setter søkelyset på hvordan digital mobbing kan unngås. Kampanjen foregår i regi av Medietilsynet og flere andre parter. I 2011 vil partene i *Manifest mot mobbing* rette oppmerksomheten mot digital mobbing.

Med bakgrunn blant annet i en del bekymringsmeldinger om elevenes rettsikkerhet i mobbesaker har departementet bestilt en utredning fra Universitetet i Oslo om rettslige virkemidler mot mobbing og et mulig elevombud. Utredningen, som skal leveres innen sommeren 2011, skal blant annet se på opplæringsloven og dens muligheter og begrensninger ved håndtering av mobbesaker. Utredningen skal også se på behovet for å styrke den støtten og veiledningen som tilbys elever og foreldre i saker som handler om mobbing, og om det er behov for å opprette en elevombudsordning.

Departementet vil

- videreføre og følge opp igangsatte tiltak som *Bedre læringsmiljø* og *Manifest mot mobbing*, og følge opp resultatene fra det nasjonale tilsynet
- vurdere tiltak om rettslige virkemidler mot mobbing og en mulig ombudsordning

7.2.1 Bruk av ulike programmer i skolen

Det er utviklet en rekke programmer som verktøy for skolene til å bedre læringsmiljøet og få bukt med mobbing. Staten har i en årrekke bidratt økonomisk i utvikling, drift og evaluering av programmer. Helsemyndighetene har bidratt til å finansiere programmer rettet mot psykisk helse i skolen. Vel 50 prosent av grunnskolene benytter seg av ett eller flere programmer, ungdomsskolene i noe mindre grad enn barneskolene.³⁰

The Campbell Collaboration har i en omfattende internasjonal metaanalyse sett på hvilke elementer i ulike antimobbeprogrammer som gir effekt.³¹ Oversikten viser at skolebaserte anti-

mobbeprogrammer ofte er effektive, og at de ulike elementene som programmene består av, har forskjellig betydning for forekomsten av mobbing og mobbeofre. Effekten er større for de eldre barna. Forskerne understreker at måten et program implementeres på, er avgjørende for effekten. Programmene må være intensive og vare lenge. Videre pekes det på at antimobbetiltak bør legge vekt på økt tilsyn i friminuttene og forbedringer av uteområdene. Det bør utvikles aldersrelaterte tiltak, og mer utviklingsarbeid bør gjøres for individuelle tiltak mot mobbere og mobbeofre. Tiltak bør inkludere foreldre og ikke bare foregå innenfor skolens rammer. Mer tverrfaglig samarbeid bør inngå i tiltakene. Mobbing bør følges opp og registreres hyppig.

Det svenske Skolverket har nylig gjort en omfattende studie av metoder som brukes for å bekjempe og å forebygge mobbing.³² Her konkluderes det med at effektive innsatser mot mobbing blant annet bygger på en samlet innsats fra hele skolen og personale med spesialkompetanse på området, og oppfølging av både mobbeoffer og mobber. Undersøkelser av elevenes situasjon benyttes som underlag for å arbeide med området, sammen med kompetanseutvikling og klare regler på skolen. Arbeidet må skje på grunnlag av den enkelte skoles forutsetninger, og det finnes ingen ferdige modeller som er gangbare overalt.

Ulike studier viser ulike funn om effekten av programmer. Mye av forskningen om programmers effekt er utført av programeierne selv, noe som også Skolverket i Sverige peker på. Felles for det meste av forskningen om programmer er at implementeringen av programmet er av avgjørende betydning for effekten. God implementering og et langsiktig perspektiv er forutsetninger for vellykket bruk av programmer.

Folkehelseinstituttet foreslår at programmer rettet mot mobbing og atferdsproblemer iverksettes ved alle skoler som ledd i satsingen på psykisk helse.³³

Departementet vil peke på at arbeidet med utvikling av læringsmiljø ikke betinger bruk av et program. Mange skoler arbeider etter de samme prinsippene som programmene bygger på, men uten å være tilknyttet et spesifikt program. Om man velger å benytte et program eller ikke, er det uansett det systematiske, langsiktige og helhetlige arbeidet med læringsmiljøet som gir effekt. Det er viktig å påpeke at skolens plikt til å arbeide

³⁰ Vibe 2010

³¹ Farrington og Ttofi 2010

³² Skolverket 2011

³³ Major mfl. 2011

systematisk etter § 9a-4 ikke nødvendigvis oppfylles av at skolen har et antimobbeprogram.

NIFU viser til at programmer kan være et gunstig virkemiddel for mange skoler, spesielt i en oppstartsfase, gjennom å bidra til rammer for arbeidet med læringsmiljøet og tilføre nødvendig kompetanse.³⁴ Dette forutsetter at skolene har evne til å implementere program på foreskrevet måte.

En skole eller klasse med godt læringsmiljø har liten eller ingen mobbing. Departementet viser til den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* og forslag om skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse på ungdomstrinnet som ledd i å forebygge og redusere mobbing.

Den omfattende bruken av læringsmiljø-/mobbeprogrammer kan tyde på at skole-Norge har behov for den type hjelp i arbeidet. Interesse for bruk av programmer og interesse for deltakelse i utviklingsprosjekter innenfor rammen av *Bedre læringsmiljø* viser at sektoren ønsker en eller annen form for støtte og veiledning i sitt arbeid med læringsmiljøet. I forbindelse med de statlige satsingene *Bedre læringsmiljø* og *Manifest mot mobbing* ønsker departementet å videreføre støtte til programmer og gi tilskudd til lokale utviklingsprosjekter. Departementet mener det er nødvendig å utvikle klare kriterier for støtte til programmer.

Departementet viser også til iverksatte tiltak som gjelder kompetanseheving og støtte/veiledning i sektoren, blant annet rektorprogrammet og veiledning til skoleeiere og skoler.

Ved behandling av representantforslag om tiltak for å styrke arbeidet mot mobbing i skolen, Dokument nr. 8:97 (2008–2009), vedtok Stortinget gjennom Stortingsvedtak nr. 399 å be regjeringen utarbeide forslag til hvordan det på best mulig måte kan innføres et antimobbeprogram eller en handlingsplan mot mobbing ved alle skoler. Departementet vil i denne saken vise til at det i opplæringsloven kreves at alle skoler skal ha en plan og arbeide systematisk mot mobbing. I opplæringsloven § 9a-4 *Systematisk arbeid for å fremje helse, miljøet og tryggleiken til elevane (internkontroll)* står det: «Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helse, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapittelet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet.» Rundskriv 2–2010 *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a* fra Utdan-

ningsdirektoratet utdyper videre at skolen må ha et dokumentert system for internkontroll med blant annet planer og rutiner for hvordan elevens rett skal oppfylles. Det understrekes at det systematiske arbeidet skal være gjennomtenkt og planmessig og at skolen må kunne dokumentere at de har et system for internkontroll. Departementet mener derfor at det ikke er behov for andre nasjonale krav, som handlingsplaner eller bruk av antimobbeprogrammer.

Departementet vil

- utarbeide kriterier for tildeling av støtte til læringsmiljø-/mobbeprogram

7.3 Skolens arbeid mot antisemittisme og rasisme

På bakgrunn av reportasje i mediene i mars 2010 om forekomst av hets av jødiske elever i skoler i Oslo-området opprettet departementet i mai 2010 en arbeidsgruppe som skulle komme med forslag til hvordan skolen kan arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske og religiøse eller kulturelle tilhørighet. Gruppen var bredt sammensatt og ble ledet av Inge Eidsvåg. I januar 2011 leverte gruppen rapporten *Det kan skje igjen*.

Rapporter om rasisme og antisemittisme i skolen er bekymringsfulle, og det er svært alvorlig for de elevene som opplever dette, og for det norske samfunn. Selv om norske elevers kunnskaper om og holdninger til holocaust, nazisme og rasisme i stor grad er gode, viser Elevundersøkelsen 2010 at 4,8 prosent av elevene svarer at de er utsatt for urettferdig behandling eller diskriminering på grunn av nasjonalitet 2–3 ganger i måneden eller mer. Norge er et flerkulturelt og sammensatt samfunn, og skolen er en viktig møteplass der elever med ulik bakgrunn kan bli kjent og få tillit til hverandre. Departementet er opptatt av at skolen har et ansvar for å jobbe systematisk og helhetlig mot rasisme og antisemittisme. Kunnskapsrike lærere som kan utnytte de mulighetene som ligger i læreplanene, er avgjørende.

Departementet vil

- utvikle en helhetlig pedagogisk ressurs for skolens arbeid mot antisemittisme og rasisme, med utgangspunkt i læreplanverket
- utvikle etterutdanningsopplegg for lærere om temaene antisemittisme og rasisme

³⁴ Lødding og Vibe 2010

- oppfordre skolene til å markere Holocaustdagen 27. januar

7.4 Psykisk helse

Psykiske plager og lidelser representerer et betydelig folkehelseproblem og fører til tap av livskvalitet. Det kan gi redusert funksjonsevne i hjem, skole, arbeid og i fritid. Omfanget av psykiske vansker hos ungdom tilsier at skolen må forholde seg til psykisk helse som tema for å kunne tilrettelegge for et godt læringsmiljø og god læring.

Psykiske plager blant barn og unge har fått økt oppmerksomhet i de senere årene, blant annet gjennom opptrappingsplanen for psykisk helse. Tall fra Folkehelseinstituttet viser at rundt 15–20 prosent av ungdom har psykiske plager.³⁵ Psykiske plager og lidelser varierer i varighet, alvorlighet og intensitet og omfatter både emosjonelle lidelser (plager som nedstemthet, engstelse og problemer med spising og søvn) og atferdsforstyrrelser (atferd som aggresjon, irritabilitet, norm- og regelbrudd og konsentrasjonsvansker). Rapport 2009: 8 fra Folkehelseinstituttet viser også at 10–12 åringer med innvandrerbakgrunn hadde mer symptomer på angst og depresjon enn etnisk norske barn.

Andelen barn og unge som har psykiske plager som påvirker deres funksjonsnivå, er høyest i 15–16-årsalderen. Rundt 17 prosent (25 prosent av jentene og 9 prosent av guttene) i denne aldersgruppen har psykiske plager. Rundt 8 prosent av unge har en psykisk lidelse med større symptombelastning og flere symptomer. Denne gruppen vil ha behov for behandling i spesialisthelsetjenesten.

Psykisk helse og skoleprestasjoner henger sammen.³⁶ Lidelser som angst og depresjon kan i stor grad påvirke læringsutbyttet, blant annet fordi dette påvirker motivasjon og evnen til å konsentrere seg. ADHD og atferdsproblemer går ut over konsentrasjonen.

Barn i Bergen-undersøkelsen peker på at de «usynlige lidelsene» må få større oppmerksomhet i skolen. Mens atferdsproblemer får mye oppmerksomhet, blir emosjonelle problemer som tristhet, engstelse og redsel lett oversett.

Lærerne bruker mye tid på å følge opp elever med ulike problemer av sosial eller psykologisk art. Ifølge FAFO mener nær 75 prosent av grunnskolelærere at de bruker mye tid på enkeltelever utenom undervisningstiden.³⁷ 35 prosent av

lærerne oppgir at de bruker mer enn 20 prosent av arbeidstiden utenom undervisningstiden på elevkontakt. SØF finner at 40 prosent av lærerne på 10. trinn bruker mye tid til rene omsorgsoppgaver overfor elevene.³⁸ Dette er noe mindre enn på barnetrinnet. 25 prosent av lærerne er uenig eller svært uenig i at de på skolen har tilgang til nødvendig sosialpedagogisk kompetanse til å håndtere utfordringer som oppstår i klasserommet. At elevgruppen er mer sammensatt enn noen gang tidligere, betyr at det kreves enda mer fra lærerne for å sette seg inn i elevenes bakgrunn. Også blant elever med innvandrerbakgrunn er det stor variasjon, fra barn av arbeidsinnvandrere til barn som selv har flyktet, og som kan ha med seg traumatiske opplevelser.

Skolen må forholde seg til elevenes hverdag, livsstil og fysiske og psykiske helse og bidra til at elevene får støtte og hjelp i å mestre og lykkes både faglig, sosialt og personlig. I dette arbeidet er samarbeid med hjemmene og kontakten med andre tjenester viktig.

Skolen har en rolle i det forebyggende psykiske og fysiske helsearbeidet. Gjennom satsingen *Psykisk helse i skolen* er det utviklet en rekke programmer om psykisk helse som er tilgjengelig for skolene.

Skolehelsetjenesten skal i samarbeid med elever, hjem og skole arbeide for å skape en helsefremmende skole gjennom et godt lærings- og arbeidsmiljø. Tjenesten har et «friskfokus» og ser like mye etter sterke sider hos elevene som etter risikofaktorer, problemer og sykdom. Støtte, bekreftelse og oppmuntring er like viktig som å korrigere og avdekke skjevutvikling og sykdom. En tverrfaglig skolehelsetjeneste kan i tett samarbeid med skolen, elevene og foreldre følge opp både fravær og frafall allerede fra grunnskolen. Tjenesten er også en viktig arena for innsatsen i det generelle folkehelsearbeidet rettet mot ernæring, fysisk aktivitet og forebygging av tobakks- og rusmiddelbruk, samt avdekking av vold i nære relasjoner og overgrep mot barn og unge, mobbing mv.

Skolehelsetjenesten kan være sentral i arbeidet med å avdekke risikofaktorer og helseproblemer på et tidlig tidspunkt. I tillegg til å drive individuelt arbeid bør skolehelsetjenesten integreres i det øvrige helse- og miljøfremmende og forebyggende arbeidet i skolen.

Helse- og omsorgsdepartementet har blant annet i Samhandlingsreformen vektlagt at en godt

³⁵ Mykletun mfl. 2009

³⁶ Samdal mfl. 2009

³⁷ Jordfald mfl. 2009

³⁸ Strøm mfl. 2009b

utbygd skolehelsetjeneste vil være et viktig bidrag for å oppnå målsettingene i reformen. Helsedirektoratet har rapportert at helsestasjons- og skolehelsetjenesten noen steder er bygd ned, og at særlig tverrfagligheten er svekket.³⁹ Særlig er skolehelsetjenesten mangelfullt utbygd mange steder. SINTEF har i en rapport konkludert med at halvparten av elevene er i kontakt med skolehelsetjenesten hvis tjenesten er tilgjengelig over tid.⁴⁰

I Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid for læring* har departementet vist til at ulike yrkesgrupper, med ulik kompetanse og ulikt perspektiv, kan ha stor betydning for læringsmiljøet. Blant annet anbefales skoleeierne å legge til rette for bruk av andre yrkesgrupper som ledd i det psykososiale arbeidet.

Rådgiverfunksjonen utføres ofte av lærere, men det er også andre yrkesgrupper med for eksempel sosial- eller helsefaglig bakgrunn som kan være en god støtte og rådgiver for elevene. Det er ikke et krav i opplæringsloven at sosialpedagogiske rådgivere må ha undervisningskompetanse. Det sosialpedagogiske fagfeltet er stort og kan i mange tilfeller være sammenfallende med det arbeidet som gjøres av skolehelsetjenesten. Det er viktig at denne rådgivningen er lett tilgjengelig slik at elevene får støtte så tidlig som mulig. Departementet ønsker på lengre sikt å utvikle den sosialpedagogiske rådgivningen i skolen. Gjennom videreutdanningsstrategien *Kompetanse for kvalitet* tilbys videreutdanning til rådgivere.

Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge ble opprettet i 2007 og tilbys i dag ved 14 høyskoler/universiteter. Utdanningen er rettet mot høgskoleutdannet personell som arbeider med barn og unge, herunder pedagogisk personell i skolen. Det gis også lønnstilskudd for utdanningen over Helse- og omsorgsdepartementets budsjett.

Departementet vil

- legge til rette for at kommunene på sikt kan styrke den sosialpedagogiske rådgivningen

7.5 Livsstil og helse

7.5.1 Ernæring og fysisk aktivitet

Alle ungdomsskoleelever har rett til gratis frukt og grønt. Veileder til opplæringsloven kapittel 9a

og HMS-forskriften beskriver tilrettelegging av spisepauser, kostholdsråd og tilgang til drikkevann. Kompetansemål om helse, ernæring og aktivitet ligger innenfor flere av fagene på ungdomstrinnet.

Tall fra Folkehelseinstituttet viser at det har vært en jevn økning i andelen barn og unge med overvekt og fedme. Utviklingen ser nå ut til å ha stoppet opp. 13–14 prosent av 15-åringer har overvekt eller fedme, og det gjelder forholdsvis flere gutter enn jenter. Trolig har både endringer i fysisk aktivitet og endringer i kostholdet hatt betydning for utviklingen.

Nasjonalt representative data viser at 20–30 prosent av de eldste elevene på ungdomsskolen ikke spiser skolelunsj. Elevdrevne kantiner, gjerne i sammenheng med elevbedrifter eller i regi av elevrådet, er ikke uvanlig på ungdomsskolene. Det er også eksempler på ordninger med tilkjørt mat og skolekantiner der det serveres varm lunsj. Noen steder er det innført felles frokost på skolen, enten ved at det kjøpes inn brødmat til alle, eller ved at elevene har med seg mat hjemmefra.

De har midttide der de har skolelunsj, kantine, buffet... For ti kroner får de fråse i ferskt brød, pålegg, frukt, oppskåret grønnsaker. Alt det der får de tak i for ti kroner.

FAU-representant, Midt-Norge

Norge deltar i et prosjekt om ernæring, læring og helse (2010–2013) i regi av Nordisk Ministerråd. Prosjektets formål og innhold er å samle inn mer sikker viten om sammenhengen mellom ernæring og læring og gjennomføre komparative analyser blant de nordiske landene om sammenhenger mellom ulike ordninger med mat og elevenes læring og helse.

Kartlegginger av fysisk aktivitet hos 9- og 15-åringer og voksne viser at det er store forskjeller på og en polarisering i aktivitetsnivået.^{41 42} De 10 prosentene som er mest aktive, har tre til fire ganger så høyt fysisk aktivitetsnivå sammenlignet med dem som er minst aktive. Det finnes ikke tilstrekkelig kunnskap om aktivitetsnivået til minoriteter og utsatte grupper. Blant 15-åringene har bare halvparten av jentene og 54 prosent av guttene et aktivitetsnivå som oppfyller gjeldende anbefalinger til fysisk aktivitet. Fra 9- til 15-årsalderen synker det totale aktivitetsnivået med 31 prosent.

³⁹ Helsedirektoratet 2010

⁴⁰ Sitter og Andersson 2008

⁴¹ Helsedirektoratet 2008

⁴² Helsedirektoratet 2009

Regelmessig fysisk aktivitet forebygger psykiske plager som depresjon og angst hos barn og unge.⁴³ Det er en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet blant barn og kognitiv funksjon. Dette gir seg utslag i bedre konsentrasjon.⁴⁴

St.meld. nr. 47 (2008–2009) *Samhandlingsreformen* legger stor vekt på folkehelsearbeid og forebyggende helsetjenester. Regjeringen vil prioritere det forebyggende helsearbeidet og peker blant annet på skolen som en viktig arena for å fremme god folkehelse. Blant annet er skolen viktig i arbeidet med å forhindre at ungdom bruker tobakk eller rusmidler. Undervisningsprogrammet om tobakk i ungdomsskolen, *FRI*, har vist seg å ha dokumentert effekt på tobakksbruk.

Fleksibilitet innenfor timerammen gir skolene mulighet til å tilrettelegge for fysisk aktivitet, eventuelt utvide timetallet i kroppsøving eller som del av et valgfagstilbud. Skolene kan også organisere en midttime som inkluderer fysisk aktivitet, noe det er flere eksempler på.

Ja, det er første skritt til heldagsskole synes jeg. Den er jeg veldig for, men da synes jeg at ungene skal få en tid midt på dagen der de får ordentlig mat og får rørt seg litt.

FAU-representant, Midt-Norge

Departementet oppfordrer skolene til å ta i bruk Utdanningsdirektoratets idé- og ressursbank for fysisk aktivitet. Der finnes det stoff om hvordan fysisk aktivitet kan inngå som metode i fag, som pauseaktivitet eller mer planlagt aktivitet for alle. Utforming av skolens fysiske miljø kan bidra til å fremme fysisk aktivitet. Prosjektet *Fysisk aktivitet og måltider i skolen* har gitt verdifulle erfaringer og godt ressursmaterieell til skolene. Departementet oppfordrer skoleeiere og skoler til å legge til rette for gode rammer rundt skolemåltidet og bidra til å etablere helsefremmende og gode kostvaner.

⁴³ Larun mfl. 2006

⁴⁴ Sibley og Etnier 2003

7.6 Fysisk miljø

Elevene har i følge opplæringsloven § 9a-1 rett til et godt fysisk miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Ut fra Elevundersøkelsen vet vi at den fysiske tilstanden på ungdomskoleanleggene har en viss påvirkning på elevens motivasjon og læringslyst. Ulike rapporter viser at kommunale undervisningsbygg har et vedlikeholdsetterslep, og det er fortsatt skoler som ikke er godkjent i henhold til *forskrift for miljørettet helsevern i barnehager og skoler*.⁴⁵ Det finnes imidlertid liten eller ingen dokumentasjon som kan beskrive den bygningsmessige tilstanden på ungdomskolebygg.

Rapporter har vist at større ombygginger og rehabilitering av bygg normalt skjer etter om lag 40 år. Utbyggingen av ungdomsskolene skjedde hovedsakelig i 1960–70-årene, noe som også indikerer at mange ungdomsskolebygg nå avhendes eller trenger omfattende rehabilitering.

I Elevundersøkelsen svarer elevene på 10. trinn betydelig mindre positivt på spørsmål om det fysiske læringsmiljøet enn de yngre elevene. 10. trinn er også minst fornøyd med klasserommet. Det samme gjelder synet på lærebøker og utstyr. Kun 14 prosent av elevene på 10. trinn er fornøyd med uteområdet på skolen. Flere elever har i Kristins time pekt på skolebygg i dårlig forfatning.

Skoleeierne har ansvaret for å vedlikeholde og investere i nødvendige lokaler for å kunne gi opplæring. Departementet vil vise til den fornyede rentekompensasjonsordningen med en investeringsramme på 15 mrd. kroner som ble innført gjennom statsbudsjettet for 2009. Det tas sikte på å fase inn rammen for ordningen i budsjettene over en åtteårsperiode. Formålet med ordningen er å stimulere skoleeierne til å bedre vedlikeholdet av skole- og svømmeanlegg.

⁴⁵ Skolebygg godkjent etter forskrift om miljørettet helsevern, KS-rapport om vedlikeholdsetterslep på kommunale og fylkeskommunale eiendommer

8 Gode overganger

Overgangene mellom hovedtrinnene og mellom skoleslagene er viktige faser i elevenes opplæringsløp. Overgangene kan innebære større eller mindre endringer for elevene, avhengig av om de må skifte skole, om den nye skolen er langt unna og større enn den de forlater, og om overgangen også medfører at kameratflokkene splittes. For mange elever kan slike overganger oppleves positive og spennende, for andre kan de føre til usikkerhet og angst.

Overgangsfasen kjennetegnes ved å kunne oppleves som både spennende og skummel, et følelsesmessig paradoks.¹ En undersøkelse fra Skottland viser at elever viser engstelse for endringene, men at de også har en positiv forventning om nye sjanser.² Støtte hjemmefra synes ekstra viktig i denne perioden, og elever med lite støtte hjemmefra har større risiko for å møte problemer i overgangsfasen. Det er uansett et mål å gjøre overgangene mellom barnetrinn og ungdomstrinn og mellom ungdomstrinn og videregående opplæring så gode som mulig.

Gjennom Kunnskapsløftet ble det innført gjennomgående læreplaner i alle fellesfag. Det betyr at læreplanene er utformet likt og at det er en faglig sammenheng gjennom hele grunnopplæringen. Dette legger til rette for en god sammenheng for lærere og elever på tvers av hovedtrinn og skoleslag.

Forskning viser at elever som har gode grunnleggende ferdigheter fra barnetrinnet, har størst muligheter for å få gode karakterer på ungdomstrinnet. I tillegg viser forskning at karakterene fra ungdomsskolen har stor betydning for gjennomføringen av videregående opplæring. OECDs ekspertgruppe peker på at overgangen mellom skoleslagene kommer i tillegg til alle andre endringer ungdom gjennomgår, og anbefaler blant annet styrket samarbeid mellom skoleslagene for å lette overgangen for elevene.

8.1 Fra barnetrinnet til ungdomstrinnet

Barnetrinnet og ungdomstrinnet har samme skoleer, men organiseringen av grunnskolen varierer. En del ungdomsskoleelever går på kombinerte skoler med trinn fra 1 til 10, men den største delen av ungdomsskoleelevene går på rene ungdomsskoler med trinn fra 8 til 10. Alle elever har en kontaktlærer på både barnetrinnet og ungdomstrinnet, men på ungdomstrinnet møter elevene i større grad et faglærersystem som gjør at de får mindre tid sammen med kontaktlæreren enn de er vant til fra barnetrinnet. Dette stiller andre krav til relasjonene mellom elever og lærere, og ungdomsskolen må derfor være svært bevisst på betydningen av slik relasjonsbygging i møte med de nye elevene på 8. trinn.

Forskning fra NOVA har vist at det er en sterk sammenheng mellom elevenes grunnleggende ferdigheter etter 7. trinn og elevenes karakterer på 10. trinn se figur 8.1.³ NOVA har fulgt en gruppe elever fra utgangen av 7. trinn i 2005, da de aller fleste elevene tok de nasjonale prøvene, fram til slutten av ungdomstrinnet, da disse elevene fikk karakterer i ulike fag. De nasjonale prøvene ved inngangen til ungdomstrinnet og karakterene ved avslutningen av ungdomstrinnet er ulike mål på elevenes ferdigheter og oppnådd kompetanse i fagene. Likevel viser NOVAs analyser at overlappet mellom disse to målene er svært tydelig når de måles med tre års mellomrom. «Dette tilsier at halvparten av all variasjon i grunnskolepoeng kan forklares med bakgrunn i de grunnleggende ferdighetene elevene starter med når de begynner på ungdomstrinnet. Korrelasjonen er høyere til skriftlig eksamen enn til muntlig eksamen».⁴

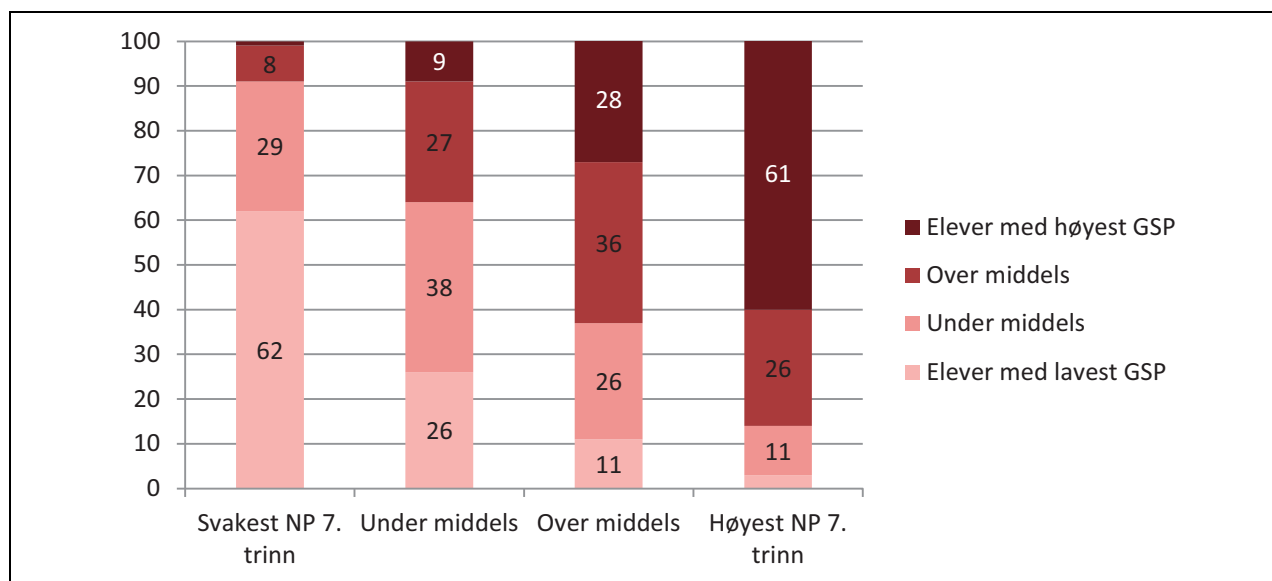
Sannsynligheten er stor for at elever som skårer lavt på de nasjonale prøvene ved inngangen til ungdomstrinnet, også er blant dem med de dårligste karakterene på 10. trinn. Samtidig viser analy-

¹ Tillecsek og Ferguson 2007

² Graham og Hill 2003

³ Bakken 2010

⁴ Bakken 2010, s. 81



Figur 8.1 Sammenhengen mellom resultater på nasjonale prøver på 7. trinn (NP) og grunnskolepoeng (GSP) ved avslutningen av 10. trinn. Prosent

Kilde: Bakken 2010

sene at en god del elever klarer å forbedre resultatene sine i løpet av ungdomstrinnet.

På ungdomstrinnet øker både de sosiale og de faglige utfordringene for elevene. Dermed øker også kravene til et godt hjem-skole-samarbeid. Samtidig står hjem-skole-samarbeidet svakere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet i norsk skole. Hovedbildet fra forskningen er at jo eldre elevene blir, desto dårligere vurderes samarbeidet mellom hjem og skole.⁵

Hovedutfordringen i samarbeidet mellom hjem og skole er å utløse foreldrenes ressurser og engasjement. Gode nettverk mellom foreldre bør bygges gjennom drøfting av foreldrerollen, elevenes sosiale og faglige utvikling, avklaring av forventninger, roller og ansvar mellom hjem og skole og fastsettelse av rutiner for samarbeid. Metoder og verktøy for tilrettelegging av denne typen prosesser er tilgjengelig for skolene, men kjennskapet til og bruken av materiellet kan bli bedre. Erfaringsmessig møter de fleste foreldre opp på det første foreldremøtet som avholdes på 8. trinn. Her har skolen en unik mulighet til å legge til rette for et engasjement ved å formidle forventninger og legge vekt på betydningen av samarbeidet for elevenes sosiale og faglige utvikling. Mange ungdomsskoler har også informasjonsmøte mens elevene ennå er på 7. trinn.

8.2 Elevvurdering i overgangene

All vurdering fram til avslutningen av et fag er underveisvurdering som skal fremme læring. På barnetrinnet får elevene bare vurdering uten karakter og elevene skal ikke ha sluttvurdering (standpunktkarakter) i fagene før avslutningen av ungdomstrinnet.

OECD påpeker i sin rapport at mange elever opplever en brå overgang til karakterer på ungdomstrinnet.⁶ Mange elever er uforberedt på de karakterene de får, og OECD tolker dette som et resultat av at barnetrinnet og ungdomstrinnet har ulik vurderingspraksis og mener dette kan gå ut over elevenes motivasjon allerede ved starten på ungdomstrinnet.

En tilbakemelding i form av et tall (karakter) på en skala fra 1 til 6 forteller ikke hva eleven mestrer i lys av kompetansemålene eller hva som må gjøres for å bli bedre i faget. Overdreven bruk av karakterer eller karakterliknende tilbakemeldinger underveis kan ha en tendens til å overskygge den læringsinformasjonen som ligger i mer beskrivende tilbakemeldinger. For å bedre elevenes overgang til ungdomstrinnet må det derfor skapes en vurderingspraksis på barnetrinnet som innebærer tydelige tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene skal bidra til å gi elevene kunnskap om og forståelse av faglige krav samt erkjennelse av

⁵ Nordahl 2000

⁶ OECD-Norway Steering Group on Lower Secondary Education 2011

deres egen kompetanse og utviklingsmuligheter. Dette mener OECD kan gjøres gjennom en balansert bruk av tester, egenvurdering og tilbakemeldinger for forbedringer i alle klasserom på barnetrinnet. OECD understreker samtidig viktigheten av at karakterer på ungdomstrinnet også bør følges av beskrivende tilbakemeldinger eller som samtaler mellom lærer og elev. Vurderingsforskriften er nå endret slik at det går tydelig fram at det skal gis en faglig begrunnelse for vurderingen, og at karakteren skal være en følge av begrunnelsen.

Lærere trenger kompetanse og trening i å gi profesjonelle tilbakemeldinger, og elevene trenger trening i å bruke disse tilbakemeldingene i sin egen læring og utvikling. Barneskoler må utvikle en bedre og mer systematisk vurderingspraksis, og elevene må læres opp til å vurdere seg selv. Uten å utvikle en kultur for vurdering og læring vil elevene fortsatt starte på ungdomstrinnet uten kunnskap om hvor de står og hvor de skal videre. Beskrivende tilbakemeldinger, slik som forskriften stiller krav til, bør være spesifikke nok til å hjelpe elever og deres foreldre til å forstå hva eleven er god i, og hva hun eller han må arbeide videre med.

Departementet mener at god vurderingspraksis, både spesifikk faglig tilbakemelding og veiledning samt involvering av elevene i vurderingsarbeidet, må følges opp og sikres, også på ungdomstrinnet, i større grad enn i dag.

Satsingen *Vurdering for læring* som er omtalt i kapittel 6, har til formål å styrke vurderingspraksisen og vurderingskompetansen på både barnetrinnet og ungdomstrinnet. Denne satsingen ivaretar etter departementets vurdering i stor grad de utfordringer OECD påpeker.

Etablering av dialog og samarbeid på tvers av trinnene kan styrke vurderingspraksisen på både barne- og ungdomstrinnet og lette overgangen for elevene. Selv om det er viktige forskjeller i vurdering på barne- og ungdomstrinnet som følge av bruk av karakterer på ungdomstrinnet, er det grunnleggende premisset for underveisvurdering det samme for de ulike trinnene: Underveisvurderingen skal fremme læring. Samarbeid og dialog mellom faglærere på barnetrinnet og ungdomstrinnet vil også kunne bidra til å styrke vurderingskompetansen og -praksisen på begge trinn og slik bidra til en bedre overgang til ungdomstrinnet for elevene.

OECD understreker i sine anbefalinger betydningen av tidlig innsats og at det settes inn tiltak så snart det oppdages at en elev har utfordringer knyttet til læring.⁷ Dette er i samsvar med regjeringens signaler i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen*.

OECD viser også til at norske elever stort sett går videre fra barnetrinnet til ungdomstrinnet og fra ungdomstrinnet til videregående opplæring, uten at det stilles krav til deres kompetanse, og at det er svært sjelden elever går et år om igjen. De anbefaler heller ikke dette, men peker på utfordringene for de elevene som går videre uten å være tilstrekkelig forberedt til å møte de kravene som stilles til dem på neste trinn.

Kartleggingsprøver for disse overgangene kan være en støtte for lærerne og bidra til at elever som mangler grunnleggende ferdigheter, kan få nødvendig støtte og oppfølging før de går videre til neste trinn.

OECD peker spesielt på at det er viktig at lærerne på 6. og 7. trinn forsikrer seg om at elevene er godt forberedt på de økte faglige kravene de vil møte på ungdomstrinnet, spesielt i matematikk, lesing og skriving.

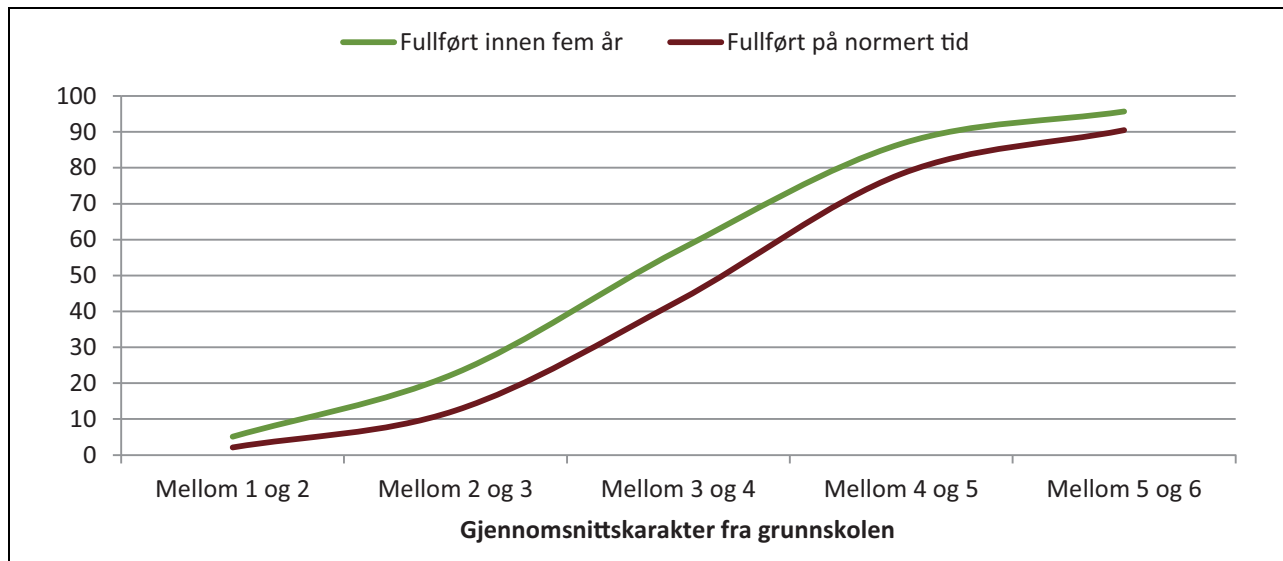
Departementet vil utvikle kartleggingsprøver som kan anvendes i overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet og fra ungdomstrinnet til videregående opplæring. Det finnes ikke kartleggingsprøver på ungdomstrinnet per i dag, og prøvene på Vg1 er ikke brukt på ungdomstrinnet, selv om prøvene er basert på kompetansemålene for 10. trinn. Kartleggingsprøver basert på kompetansemålene for 7. trinn vil kunne brukes av skolene/lærerne til å kartlegge om elevene på 6. og 7. trinn har tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter til å mestre opplæringen på ungdomstrinnet.

Tilsvarende foreslås det å innføre frivillige kartleggingsprøver for 9./10. trinn som skolen kan bruke til å vurdere om elevene har tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter for å mestre videregående opplæringen.

Departementet vil

- utvikle frivillige kartleggingsprøver for 6./7. trinn og 9./10. trinn

⁷ OECD-Norway Steering Group on Lower Secondary Education 2011



Figur 8.2 Gjennomføring av videregående opplæring etter karakterer fra grunnskolen. Prosent

Kilde: Falch mfl. 2010

8.3 Fra grunnskole til videregående opplæring

De fleste elevene som er ferdige med ungdomstrinnet, fortsetter i videregående opplæring. Andelen elever med direkte overgang fra grunnskole til videregående opplæring var ifølge KOSTRA 96,4 prosent i 2010. Andelen som ikke går i videregående opplæring, er størst i gruppen med færrest grunnskolepoeng. Grunnskolepoengene har i tillegg stor innvirkning på gjennomføringen blant de som starter i videregående opplæring.⁸ SØFs analyse av frafall i videregående opplæring fra 2010 viser at grunnskolepoeng fra ungdomstrinnet uten sammenligning er den viktigste forklaringsfaktoren for frafall og gjennomføring i videregående opplæring. Når det kontrolleres for grunnskolepoeng, er det liten effekt av familiebakgrunn og studieretning.⁹ Figur 8.2 illustrerer fullføringsgrad i videregående opplæring fem år etter at elevene gikk ut av grunnskolen i 2002 etter gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen.

Overgangen fra grunnskole til videregående opplæring kan være en særskilt utfordring for samiske elever. Selv om flere videregående skoler har tilbud om opplæring i samisk språk, er det krevende for de samiske elevene å finne relevante opplæringstilbud innenfor og utenfor samiske

områder. De er ofte henvist til å ta videregående opplæring langt fra hjemstedet og må bo der skolen ligger. Borteboende elever slutter oftere enn andre uten å fullføre opplæringen. Mange elever og lærere peker på at det også er en utfordring at rådgivere ikke har tilstrekkelig kompetanse på samiske opplærings- og yrkesmuligheter, og muligheter generelt i samiske samfunn.

Alle elever har rett til inntak i videregående opplæring selv om de mangler vurdering i ett eller flere fag. Elever som har hatt opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, skal ikke ha vurdering med karakter i norsk, men får beregnet en snittkarakter. Disse elevene har spesielle utfordringer i overgangen som det er viktig at skolene fanger opp.

Grunnskolepoengene har betydning for gjennomføringen av videregående opplæring, men også for hvilke utdanningsprogrammer elevene velger. Forskning fra NIFU tyder på at faglige prestasjoner fra grunnskolen i stor grad gir preferanser for videre opplæring, både ved det første valget når elevene går ut av grunnskolen, og siden når de skal ta beslutninger rundt overgangen til det tredje året.¹⁰ Elever med gode karakterer fra ungdomstrinnet velger gjerne studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring. Elever med lavere karaktersnitt rekrutteres i større grad til yrkesforberedende utdanningsprogram. Videre tyder forskningen fra NIFU på at framdrift i videregående opplæring og valg som elevene gjør der, kan knyttes sammen med resul-

⁸ Ved beregning av grunnskolepoeng summeres alle tallkarakterene i fagene (på en skala fra 1 til 6), både eksamen og standpunkt. Summen deles deretter på antall karakterer. Dette gjennomsnittet, med to desimaler, multipliseres med 10.

⁹ Falch mfl. 2010

¹⁰ Frøseth mfl. 2010

tater fra ungdomstrinnet. Analysen viser at dette gjelder både valg av utdanningsprogram, normal progresjon og valg av påbygning for å få studiekompetanse etter to år på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

SØF har på oppdrag fra departementet nylig studert sammenhengen mellom gjennomføring av videregående opplæring og standpunktkarakterene fra ungdomstrinnet. Estimaten viser at standpunktkarakterene i samfunnsfag, natur- og miljøfag og matematikk har størst betydning for gjennomføring på normert tid. Også standpunktkarakterer i kroppsøving har relativt stor betydning, spesielt for gjennomføringen innen fem år. Økt kunnskapsnivå i matematikk tilsvarende ett karakterpoeng øker sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring på normert tid med over 4 prosentpoeng når man kontrollerer for andre faktorer som karakternivå i de andre fagene. SØF karakteriserer betydningen av karakterer i matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving som store. Videre sier forskerne at RLE, kunst og håndverk, mat og helse og musikk er i en mellomposisjon, mens betydningen av

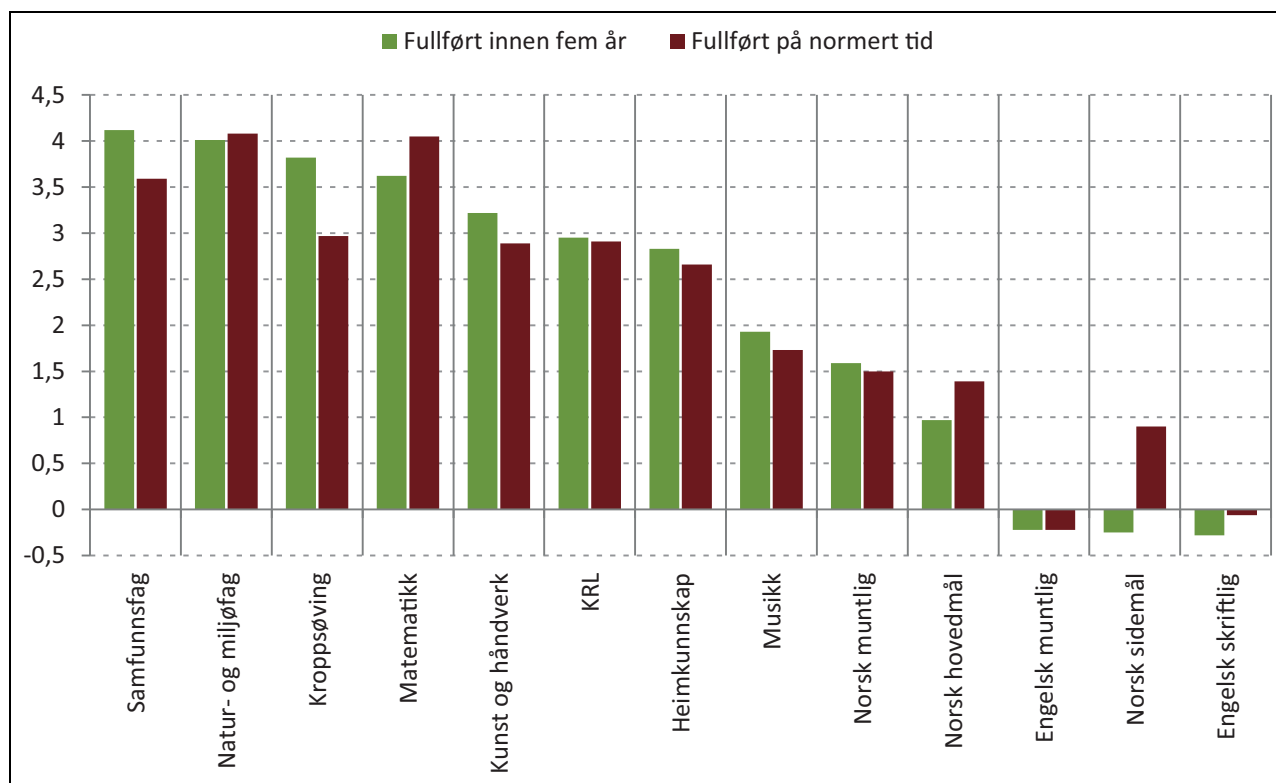
standpunktkarakterer i språkfagene for gjennomføring av videregående opplæring er liten.¹¹

Et hovedfunn er at kompetanse i matematikk er viktig for gjennomføring i videregående opplæring, særlig for de svakeste elevene. Dette er forventet, gitt den høye andelen som stryker i matematikk på videregående. Isolert sett har karakterene i norsk og engelsk relativt liten betydning for gjennomføring av videregående opplæring. Imidlertid er det god dekning i forskningslitteraturen for satsing på lesing. For eksempel viser ALL-studien at det er sammenheng mellom leseferdigheter og sannsynlighet for utstøting senere i livet.¹² Norsk karakteren måler også mye mer enn lese- og skriveferdigheter.

Den nære sammenhengen forskningen har vist mellom ferdigheter fra barnetrinnet, resultater på ungdomstrinnet og progresjon i videregående opplæring, gir grunn til å vie overgangene mellom skoleslagene ekstra oppmerksomhet.

¹¹ Falch mfl. 2011

¹² Bratsberg mfl. 2006



Figur 8.3 Effekt på gjennomføring av videregående opplæring av karakterer fra grunnskolen

Endring målt i prosentpoeng i sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring av en økning på ett karakterpoeng, alt annet likt. Kilde: Falch mfl. 2011

Boks 8.1 Losprosjektet

I 2011 startet Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet *Losprosjektet*. Målet med prosjektet er å styrke skoletilknytningen og bedre skoleprestasjoner blant ungdom i alderen 14–23 år som står i fare for å falle utenfor skole og framtidig arbeidsliv. Faresignalene kan være begynnende tegn på marginalisering, for eksempel svake skoleprestasjoner og høyt fravær. Prosjektet skal spesielt rettes mot ungdom som har sammensatte behov, og som trenger oppfølging fra flere tjenester og aktører.

Gjennom Losprosjektet skal de kommunale oppfølgings- og støttefunksjonene styrkes. Ungdom i målgruppen skal få en person å forholde seg til som sørger for tett individuell oppfølging i overgangen fra grunnskole til videregående opplæring, og som opptrer som bindeledd mel-

lom ungdom og øvrige hjelpetjenester. Det kreves helhetlig arbeid og systematisk innsats for å identifisere og mobilisere ressursene som finnes lokalt.

Prosjektet skal gå over tre år og gjennomføres i utvalgte kommuner og bydeler i Finnmark, Hordaland, Aust-Agder, Telemark, Hedmark og Oslo. Prosjektet bygger på erfaringer fra tidligere arbeid som viser at motivasjons- og oppfølgingsarbeid over tid er en vesentlig suksessfaktor. Tiltak må settes inn før problemene er blitt for store, og tilbud må være lett tilgjengelige. Brukermedvirkning er et sentralt prinsipp i arbeidet.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet samarbeider med Kunnskapsdepartementet om gjennomføringen av Losprosjektet.

8.4 Overgangsprosjektet i Ny GIV

Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring – er en nasjonal dugnad for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Overgangsprosjektet er et sentralt element i det partnerskapet som er inngått med alle landets fylkeskommuner høsten 2010. Prosjektet skal gå over tre år, det vil si ut 2013. Hovedvekten er lagt på tett oppfølging av de svakest presterende elevene etter første termin i 10. trinn.

Departementet legger generelt til grunn at alle elever følges tett opp gjennom hele grunnskolen. Likevel er det hvert år 4000–5000 elever med under 30 grunnskolepoeng som begynner i videregående opplæring. Dersom elever med så lave karakterer skal lykkes i videregående opplæring, vil de ha behov for særskilt organisert støtte og oppfølging, særlig til grunnleggende skrive-, lese- og regneopplæring.

Målgruppen for Overgangsprosjektet er kjennetegnet ved at dette ofte er elever som er lite motivert for opplæring, har høyt fravær og/eller ved at de ikke har opparbeidet seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter.

I prosjektet er det tatt konsekvensen av den nære sammenhengen mellom elevenes faglige prestasjoner i grunnskolen og deres muligheter til å lykkes i videregående opplæring. Eleven får tilbud om intensiv opplæring i lesing, skriving og regning det siste halve året på ungdomsskolen, og det forventes at eleven gjør en ekstra innsats.

Styrking av regne-, skrive- og leseferdigheter øker elevens forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring. Målet er at eleven skal fullføre og bestå videregående opplæring. Deltakelse i prosjektet gir ikke fortrinn ved inntak til videregående opplæring.

Den grunnleggende lese-, skrive- og regneopplæringen i siste halvår på 10. trinn kan gjennomføres på ulikt vis. Det er ønskelig at det prøves ut ulike modeller, og departementet har etablert en forsøksordning som gir kommunene et handlingsrom for å kunne legge til rette for best mulig intensivopplæring for eleven. I forsøket er det åpnet for at opplæringsloven § 8-2 første ledd annet og tredje punktum kan fravikes, slik at elevene i intensivopplæringen kan organiseres blant annet i grupper på bakgrunn av faglig nivå. Dette kan gjøres i inntil 7,5 timer i uka fra januar og ut skoleåret på 10. trinn. På bakgrunn av evalueringer av denne intensivopplæringen vil departementet vurdere om det er behov for enkelte justeringer i regelverket.

Det er viktig for disse elevene at de får en annen pedagogisk tilnærming til opplæringen i fag enn de har opplevd tidligere og som de ikke har kunnet nyttiggjøre seg på en tilfredsstillende måte. Mer enn 600 lærere i grunnskoler og videregående skoler er skolert med dette som siktemål i det første året. Alle fylkeskommuner er med, og de inngår et tett samarbeid med kommuner som dekker 30–50 prosent av det samlede antall tiendeklassinger i fylket det første året. Av disse

inngår rundt 10 prosent av de svakest presterende elevene i hver kommune i målgruppen for prosjektet.

Fylkeskommunene og prosjektkommunene arbeider systematisk sammen for å lette overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring gjennom ulike tiltak. Det legges opp til å prøve ut ordninger med sommerskole, forkurs til videregående opplæring og/eller tilbud om sommerjobb. Det er en sentral oppgave i prosjektet å skape smidige overganger mellom nivåene fordi det i slike faser er en ekstra stor risiko for at elevene slutter.

Elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning, utelukkes ikke fra målgruppen i prosjektet, men det vurderes i hvert enkelt tilfelle hva eleven er best tjent med og ønsker selv. Dersom en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning skal kunne delta i Overgangsprosjektet, må opplæringen enten ligge innenfor elevens enkeltvedtak og individuelle opplæringsplan, eller det må fattes nytt enkeltvedtak der det begrunnes hvorfor man antar at eleven vil få et bedre opplærings-tilbud ved å følge intensivopplæringen i det siste halve året i grunnskolen.

Prosjektet forutsetter at kommuner og fylkeskommuner samarbeider om å skape et bærekraftig, strukturert og målrettet system gjennom ulike tiltak for disse elevene. I opplæringsloven § 13-3c heter det:

«Fylkeskommunen skal etter oppdrag fra departementet rettleie om og medverke til kvalitetsutviklingstiltak som m.a. kan gi god samanheng mellom grunnskole og videregående opplæring.»

Kommuner og fylkeskommuner er selvstendige skoleeiere, men fylkeskommunen kan gis et spesielt ansvar for tiltak som skaper en bedre sammenheng i det 13-årige løpet. Det legges til grunn at tiltakene rettet mot den enkelte elev inngår i en helhet, og at tiltakene på ungdomstrinnet, i overgangen til og i videregående opplæring, planlegges i felleskap som et sammenhengende løp.

Ny GIV har skapt et stort engasjement i alle fylker. Mange foreldre og elever setter pris på at elevene på 10. trinn får en ny sjanse til å forberede seg best mulig til å mestre overgangen til videregående opplæring. Departementet ønsker å videreutvikle dette for å få med flere skoler, og for å spre den kompetansen som bygges opp omkring prosjektet.

Departementet vil videreføre den store satsingen på skolering av lærere i forbindelse med Overgangsprosjektet i Ny GIV. Lærerne ved

grunnskoler med ungdomstrinn og videregående skoler vil få skolering i hvordan de kan legge opplæringen best mulig til rette for de elevene som av ulike grunner har svake grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. Disse lærerne bør være sentrale ressurspersoner i den enkelte skoles videre arbeid med å sette alle lærerne i stand til å heve elevenes prestasjoner i alle fag. Dette er et spørsmål om pedagogisk ledelse, og departementet legger til grunn at ledelsen ved den enkelte skole og skoleeier griper den muligheten de nå får gjennom Ny GIV og Overgangsprosjektet.

Departementet vil

- videreføre Overgangsprosjektet og satsingen på kompetanseutvikling gjennom Ny GIV

8.5 Samarbeid og hospitering for lærere

Forberedelser til overgangene på den enkelte skole og samarbeid mellom skoleslagene er viktig for å gjøre elevene best mulig forberedt på hva som venter på neste nivå. Her gjøres det mye allerede i dag ved for eksempel overgangssamtaler mellom skoler, regionale samarbeid og ulike former for nettverk.

OECD viser til «vertical teaming» for å sikre helhet mellom det faglige innholdet og nødvendig støtte til elevene i overgangene mellom trinnene. Med «vertical teaming» menes etablering av team eller nettverk med lærere fra både barnetrinnet og ungdomstrinnet – alternativt ungdomstrinnet og videregående opplæring – der en gjennomgår overgangen for elevene mellom de to skoleslag. Det vil kunne være generelt arbeid om fag og progresjon på henholdsvis slutten og begynnelsen av de to skoleslagene, samt praktiske og organisatoriske spørsmål i forbindelse med overgangene. I ny lærerutdanning for trinn 5–10 stilles krav om kunnskap om det helhetlige opplæringsløpet med vekt på overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet og fra ungdomstrinnet til videregående opplæring.

Ulike former for hospitering og samarbeid om kompetanseutvikling på tvers av hovedtrinn og skoleslag kan føre til bedre sammenheng i elevenes opplæring. Ved å øke kunnskapen om det som skjer på hverandres skoler/trinn, vil det være lettere å tilpasse undervisningsopplegg og overganger på en bedre måte for elevene. Dette må løses lokalt og regionalt.

8.6 Overføring av elevinformasjon

For å få gode overganger både fra barnetrinnet til ungdomstrinnet og fra ungdomstrinnet til videregående opplæring, er det viktig at den skolen eleven skal begynne på, får tilstrekkelig informasjon til å kunne tilrettelegge best mulig for den enkelte elev så raskt som mulig. Samtidig er dette personopplysninger som må behandles med varmsomhet og i tråd med gjeldende regelverk.

I St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* ble betydningen av gode overganger og overføring av informasjon om eleven, særlig om fravær og karakterer, omtalt. Et av tiltakene i meldingen var å «etablere gode systemer for overføring av relevant informasjon om elevene mellom grunnskolen og videregående skole». Det ble også påpekt at det rettslige grunnlaget er forvaltningslovens taushetspliktbestemmelser og personopplysningsloven, samt at informasjon uansett kan overføres dersom det foreligger samtykke fra elev/foreldre. Videre ble det sagt at departementet vil vurdere om det er behov for egne lovbestemmelser som regulerer dette.

Departementet arbeider med oppfølgingen av saken. Spørsmålet om overføring av elevinformasjon er komplekst og har både juridiske, økonomiske og ressursmessige problemstillinger. Personvernmessig er det sentralt at det ikke overføres flere opplysninger enn nødvendig og at opplysningene bare brukes til det de skal brukes til og ikke til andre formål. En eventuell systematisk overføring av informasjon uten samtykke, vil kreve lovhjemmel. I den utstrekning en slik hjemmel ikke finnes i personopplysningsloven, vil en særskilt hjemmel måtte innføres i opplæringsloven og privatskoleloven.

Departementet mener det er grunn til å vurdere disse spørsmålene nærmere og vil utrede hvordan dette håndteres i skolesektoren i Norge og andre land. Departementet viser også til den planlagte stortingsmeldingen fra Fornyings- og administrasjonsdepartementet om personvern.

8.7 Utdannings- og yrkesrådgivning

Ifølge opplæringsloven § 9-2 har elevene rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og om sosiale spørsmål. Elevene på ungdomstrinnet er i ferd med å avslutte grunnskolen med obligatorisk opplæring, og det er viktig for dem å få et best mulig grunnlag for å gjøre riktig valg for sin videre opplæring og overgang til yrkeslivet. God rådgivning er et sentralt bidrag i

denne prosessen. Mangel på god rådgivning kan føre til valg som ikke viser seg å være hensiktsmessige. Elever som ikke finner seg til rette på det utdanningsprogrammet de har valgt, vil ønske å gjøre omvalg eller i verste fall slutte uten å fullføre opplæringen.

Rådgivning i skolen organiseres ulikt fra land til land i Europa. Mens Norge har valgt å dele elevenes rett til rådgivning i to områder, utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning, har de fleste andre land valgt å legge hovedvekten på utdannings- og yrkesrådgivning. I flere europeiske land, for eksempel Østerrike, Danmark og Storbritannia, er det etablert sektorovergripende kvalitetssikringssystemer for rådgivningsfunksjoner.¹³ Flere andre land er i ferd med å utvikle tilsvarende systemer. Det er bred enighet om at rådgiverens kompetanse er avgjørende for kvaliteten på rådgivningen, og flere land har gått i retning av kompetansekrav, nasjonale standarder eller sertifiseringsordninger for rådgivere.¹⁴ Også ekspertgruppen fra OECD anbefaler styrket rådgivning på ungdomstrinnet, og anbefaler nærmere samarbeid mellom kommune og fylkeskommune for å styrke overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Det stilles komplekse krav til rådgiverens kompetanse, blant annet fordi elevene som skal motta råd og veiledning, tilhører ulike sosiale og etniske grupper. NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* peker på at flerkulturell kompetanse vil være en sentral faktor for rådgivere for å kunne yte et tilfredsstillende tilbud til minoritetsspråklige elever. Mange rådgivere opplever rådgivning spesielt rettet mot elever med minoritetsspråklig bakgrunn som en ekstra utfordring, som krever kompetanse de ikke har. Samtidig som minoritetsspråklige elever generelt er overrepresentert blant de som ikke fullfører videregående opplæring, har disse elevene klart høyere utdanningsambisjoner enn majoritetsspråklige.¹⁵ Å nå og inkludere de minoritetsspråklige elevenes foreldre i rådgivningsarbeidet kan også oppleves som en utfordring. For å nå denne gruppen elever med god informasjon og veiledning på en tilfredsstillende måte etterlyser mange rådgivere mer kunnskap om kultur og språk.¹⁶ For statlig finansiert kompetanseutviklingstilbud på området vil det bli stilt krav om at dette perspektivet skal ivaretas.

¹³ European Lifelong Guidance Policy Network 2010

¹⁴ European Lifelong Guidance Policy Network 2010

¹⁵ Sletten 2000, Bakken 2003

¹⁶ Buland og Havn 2003, Buland mfl. 2007, Buland og Mathiesen 2008

Forskrift til opplæringsloven kapittel 22 presiserer at den enkelte elev skal ha hjelp til å utvikle seg videre og utnytte sine egne ressurser uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller. En kartlegging SINTEF har gjort, viser at ungdom stort sett tar tradisjonelle utdannings- og yrkesvalg, med utgangspunkt i et kjønnssegregert arbeidsmarked.¹⁷ Rapporten konkluderer med at rådgiverne ikke har noe særlig oppmerksomhet på kjønnsperspektivet. Over 80 prosent av skolene sier at de ikke har spesielle tiltak for å oppmuntre elever til å velge utdanning og yrke som bryter med tradisjonelle kjønnsmønstre. Rapporten kritiserer også mangelen på tiltak spesielt rettet mot gutter, og at oppmerksomheten mot fag- og yrkesopplæringen er for svak.

Utdannings- og yrkesrådgivningen er et sentralt virkemiddel for å styrke gjennomføringen av videregående opplæring. Dette feltet er blitt styrket på flere måter i de siste årene, jf. også omtale av faget utdanningsvalg i kapittel 4.5. Forskrift til opplæringsloven kapittel 22 ble endret i 2009, og gir nå en tydeligere beskrivelse av hva innholdet i elevenes rett til rådgivning er. Utdannings- og yrkesrådgivning kan gis både i grupper og individuelt, men eleven har rett til individuell utdannings- og yrkesrådgivning. Eleven skal blant annet ha oppdatert informasjon av hva som finnes av utdanningsmuligheter og yrkesområder lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Eleven skal også få opplæring i å bruke ulike veiledningsverktøy og søknadsprosedyrer. Det presiseres også at eleven skal ha nødvendig hjelp til å utvikle sine egne ressurser.

Rådgivning skal være tilgjengelig for elevene på den enkelte skole. Verken opplæringsloven eller forskriften regulerer hvordan rådgivningen skal organiseres eller hvilket omfang den skal ha. Ressursen til rådgivning fastsettes i avtalene mellom partene i arbeidslivet. Den enkelte grunnskole skal avsette minimum 38 årstimer per påbegynt 25. elev. På ungdomstrinnet legges det til ytterligere 5 prosent av et lærerårsverk. Til sammen på nasjonalt nivå brukes det 317 årsverk til utdannings- og yrkesrådgivning på ungdomstrinnet. Rådgivning utgjør hele stillinger på store skoler, men på mange av de mindre skolene er rådgivning del av en annen stilling, ofte i form av en lærer med redusert undervisning. Antall personer som er aktive i rådgiverfunksjon, er dermed langt høyere enn tallet på årsverk skulle tilsi.

Skoleeieren er ansvarlig for at rådgivningen utføres av personale med relevant kompetanse. Utdanningsdirektoratet har utviklet veiledende kompetansekriterier og anbefalt formell kompetanse for dem som skal utføre rådgivningen. Andelen rådgivere på ungdomstrinnet som oppfyller anbefalt formell kompetanse, er for lav, bare om lag seks av ti rådgivere har formell kompetanse for oppgaven. For å bidra til at rådgivere i kommuner og fylkeskommuner skal oppfylle de anbefalte kompetansekravene er rådgivning et prioritert område i *Kompetanse for kvalitet* – strategi for videreutdanning. I løpet av 2009–2010 har om lag 160 deltatt i slike videreutdanningstilbud.

¹⁷ Mathiesen mfl. 2010

9 Læreren på ungdomstrinnet

Læreren og lærerens rolle er beskrevet i St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Meldingen slår fast at læreren har avgjørende betydning for elevenes læring.

Elevene møter skolen først og fremst gjennom læreren. Det er læreren som motiverer til læring. Elever og foreldre peker på læreren som noe av det viktigste i opplevelsen av tiden på ungdomstrinnet.

Læreren på ungdomstrinnet må være en dyktig leder av klassen og ha god faglig og fagdidaktisk kompetanse i fagene hun/han underviser i. Det er et grunnlag for å kunne variere opplæringen gjennom bruk av ulike arbeidsmåter og et bredt repertoar av læremidler. Det er et nødvendig utgangspunkt for å formidle faget med entusiasme, skape sammenheng og mening i stoffet og for å kunne vurdere elevene på måter som fremmer læring.

Og så har de vært opptatt av hvilke type lærere de trives med. Det er de veldig klare på. Da sier de at vi trives med lærere som er tydelige, som er gode klasseledere og som kan sitt fag.

FAU-representant, Vestlandet

Men for at jeg skal kunne komme motivert til hver enkelt time er det viktig for meg at lærerne har en god dialog med elevene, at de kan faget de underviser i, og at de tar i bruk forskjellig læringsmetoder igjennom skoleåret.

Jente 16, Elevpanelet

Læreren er en del av et kollegium, og mange av forventningene til skolen kan bare bli virkelig gjort i samspill mellom lærere og med skoleledelsen. Skoleledelsen gir rammer og retning for skolen, skaper sammenheng og letter arbeidet til den enkelte lærer ved koordinering og arbeidsdeling. Ungdomsskoler med sterke faglige miljøer har ofte lærere som motiverer hverandre for fortsatt faglig utvikling i yrket, og som bevisst reflekterer over sin egen og andres praksis som grunnlag for utvikling.

På ungdomstrinnet er elevene også svært opptatt av en del saker som tar oppmerksomheten

bort fra skolearbeidet, og utfordringene for læreren er ikke bare av skolefaglig karakter. Elevene er i en brytningsperiode, der jevnaldrende får større betydning og de voksne mindre. Læreren skal ha troverdighet hos elevene, evne til å møte ungdommene med høye forventninger og samtidig skape gode relasjoner.

Lærere på ungdomstrinnet må møtes med anerkjennelse og respekt av samfunnet for den viktige jobben hun/han gjør. Skoleledelse, skoleeier og nasjonale myndigheter må gi den støtten som gjør læreren best mulig i stand til og motivert for å løse sine oppgaver. OECDs ekspertgruppe peker på lærernes viktige rolle, og anbefaler innsats for å heve lærernes status gjennom styrket lærerutdanning, faglig utvikling, utvikling av standarder for læreryrket og styrkede insentiver til å bli lærer.

9.1 Hva kreves av læreren?

9.1.1 Formelle krav

Opplæringsloven med forskrifter beskriver hvilke krav til kompetanse man må ha for å få tilsetning på ungdomstrinnet. Med virkning fra 1. august 2008 ble kravene skjerpet. Kravet for å bli tilsatt for å undervise i norsk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet ble fastsatt til 60 studiepoeng i disse fagene.

Departementet har gjennomført en høring høsten 2010 med forslag om å endre loven, slik at det blir innført et krav om relevant fagkompetanse for å undervise i de enkelte fag. Dette kommer i tillegg til, og som en skjerping av, dagens kompetansekrav, som kun er knyttet til selve tilsettingen. For å gjøre kravene realistiske å kunne gjennomføre i praksis ble det foreslått enkelte unntak, særlig beregnet på skoler med få elever på ungdomstrinnet og få lærere. Departementet vil komme tilbake til saken etter vurdering av høringsuttalelsene.

Det er samtidig varslet at forslag i forskrift til opplæringsloven om konkrete kompetansekrav for å undervise, vil bli sendt på høring. For ungdomstrinnet er det varslet at kravene til kompe-

tanse for å undervise vil bli foreslått å være 60 relevante studiepoeng for å undervise i norsk/samisk, matematikk og engelsk, og 30 relevante studiepoeng for å undervise i andre fag (med mulig unntak eller særregler for enkelte spesielle fag som utdanningsvalg). Kompetansekravene for tilsetting vil bli foreslått justert tilsvarende.

De nye kravene for ungdomstrinnet skal eventuelt tre i kraft fra og med høsten 2014. Dette har sammenheng med at det er da de første lærerne som er uteksaminert fra ny lærerutdanning kommer. Kravene skal i så fall gjelde for nye tilsetninger, ikke for lærere som allerede er tilsatt i skolen.

Departementet vil

- følge opp høring om endring i opplæringsloven for å innføre krav om relevant fagkompetanse for å undervise i de enkelte fag
- sende på høring forslag om endring i forskrift til opplæringslov med krav til kompetanse for å undervise i norsk/samisk, matematikk og engelsk til 60 relevante studiepoeng, og 30 relevante studiepoeng for å undervise i andre fag

9.1.2 Faglig og didaktisk kompetanse

Den internasjonale undersøkelsen TALIS viser at om lag halvparten av lærerne på ungdomstrinnet har allmennlærerutdanning, mens 25 prosent har lavere grads universitetsutdanning og 25 prosent høyere grads.¹ De minste skolene, som ofte er kombinerte barne- og ungdomsskoler, har en høyere andel lærere med allmennlærerutdanning enn store skoler.

Det at læreren har et godt forhold til både faget og eleven gjør det enklere for læreren å undervise eleven i faget og gjør eleven trygg på læreren.

Jente 14, Elevpanelet

Jeg tenker at det er ikke bare engasjement, men det er kunnskap. Det er kunnskapsrike lærere, gode lærere. Jeg tror det er viktigere enn mengde. Jeg tror ikke nødvendigvis på det at dobbelt så mange lærere gir bedre skole, men flinke, gode, kunnskapsrike lærere. Ungene våre er bevisste på det. De kommer hjem og forteller. Når de føler at de har lært, når de føler at de virkelig har fått noe igjen så er det fordi læreren har gitt dem noe. De er veldig sann kvalitetsbevisste forbrukere.

FAU-representant, Midt-Norge

Kartlegging av lærerkompetanse har vist at mange lærere på ungdomstrinnet mangler fordypning i fagene de underviser i.² Omtrent 25 prosent av lærerne som underviser i engelsk på ungdomstrinnet, har ikke noen studiepoeng i engelsk. Tilsvarende tall for matematikk er 20 prosent, og omtrent like mange oppgir at de har mindre enn 30 studiepoeng. I norsk og naturfag oppgir ca. 20 prosent at de ikke har noen studiepoeng, mens ca. 10 prosent har færre enn 30 studiepoeng. Ca. 40 prosent oppgir at de har minst 60 studiepoeng i norsk, mens bare 30 prosent har mer enn 60 studiepoeng i matematikk. Situasjonen i andre fag varierer noe, men er stort sett på samme nivå. Det er samtidig viktig å ha med seg at lærere med allmennlærerutdanningen ofte har hatt fagene i utdanningen selv om de i undersøkelsene ikke har oppgitt konkrete studiepoeng. Lærere har i tillegg ofte realkompetanse i de skolefagene som ikke er synliggjort i kartleggingene.

Lærerne må ikke bare ha kompetanse i faget, men også didaktisk kompetanse, kompetanse i hvordan de skal planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere opplæringen slik at elevene lærer. Norske klasserom er preget av mange aktiviteter, men lærerne har ikke alltid en systematisk og målrettet bruk av aktivitetene. Lærere på ungdomstrinnet i Norge strukturerer opplæringen mindre enn lærere i andre land.³ Konkret betyr det blant annet at norske lærere i mindre grad forklarer hvilke mål timen har, oppsummerer tidligere gjennomgått stoff, kontrollerer om det faglige innholdet blir forstått, og gjennomgår og kontrollerer lekser. Mange lærere gir i mindre grad tilbakemeldinger som fremmer læring, og det er stor variasjon i tilbakemeldingene til elevene. Elevene jobber mye individuelt med oppgaver tilpasset deres nivå, men lærerne trekker dem i mindre grad med i planlegging av arbeidet og ber i mindre grad elevene om å reflektere over sitt eget arbeid.

Studier fra klasserommene har vist at mange lærere mangler kunnskap om sentrale områder innenfor pedagogikk og didaktikk. En klasseromsstudie fra 10. trinn som ble gjennomført i 2005, peker på at det er stor variasjon i lærernes kunnskaper og forutsetninger for systematisk bruk og oppfølging av fagstoff, læringsaktiviteter og læringsverktøy i de ulike fagene.⁴ Studien viser blant annet at lærerne er svakt skolert i lesestrategier og mangler kunnskap om tilgjengelige hjelpemidler for å utvikle elevenes leseforståelse og

¹ Vibe mfl. 2009

² Lagerstrøm 2007

³ Vibe mfl. 2009

⁴ Klette mfl. 2008

lesestrategier. Bare et fåtall av lærerne i studien hadde ny innsikt om lesestrategier og leseforståelse, og de fleste så på lesestrategier bare som avkoding og lesetekniske ferdigheter. I utvikling av de nye grunnskolelærerutdanningene er det lagt stor vekt på at fagene skal være lærerutdanningsfag, og at det er noe annet enn et disiplindefag fordi den didaktiske siden av faget er så viktig.

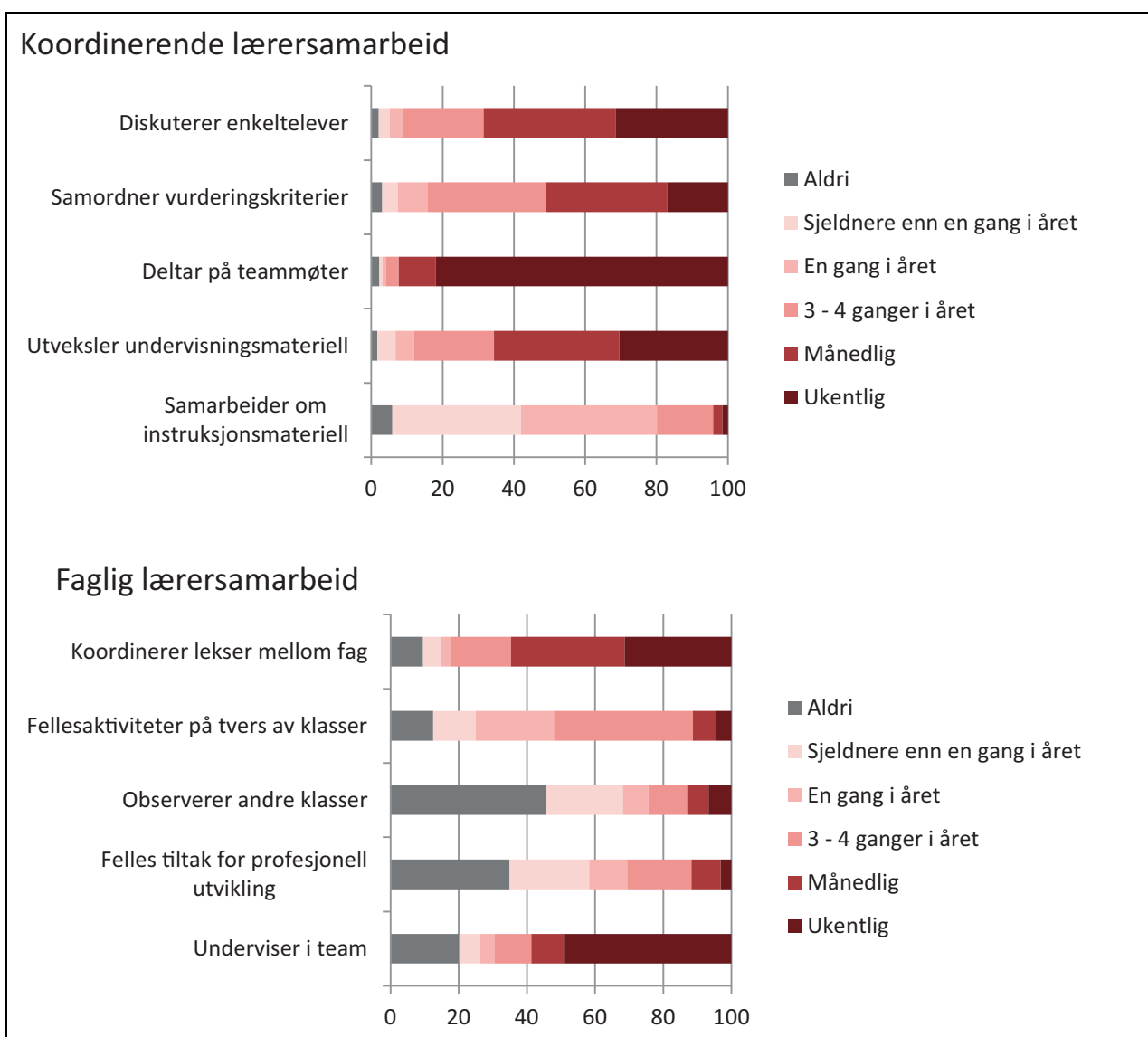
I NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* er det foreslått at kompetanse i norsk som andrespråk, flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse skal inngå i førskole- og lærerutdanningene. Disse temaene er innarbeidet i ny rammeplan for ny grunnskolelærerutdanning. De aller fleste lærere vil i løpet av sin yrkeskarriere undervise minoritetsspråklige elever. Kompetanse om dette er derfor nødvendig for alle lærere.

9.1.3 Samarbeid og tidsbruk

En undersøkelse av lærernes tidsbruk viser at nær 70 prosent av lærerne mener at det på deres skole (både barne- og ungdomsskoler) brukes for lite tid til planlegging på fagnivå.⁵ Nesten halvparten av lærerne mener at de bruker for mye tid på fellesmøter der det gis informasjon. Andre undersøkelser tyder på at samarbeid på mange skoler ofte handler mer om å planlegge enn å drøfte hvordan opplæringen kan forbedres. En studie av ungdomstrinnet viser tegn på at det er relativt uvanlig at lærere drøfter konkrete faglig utfordringer i klasserommet.⁶

⁵ Johannesen mfl. 2009

⁶ Munthe 2007



Figur 9.1 Lærersamarbeid på ulike områder. Prosent

Kilde: Vibe mfl. 2009

TALIS-undersøkelsen viser at de norske lærerne har stor frihet til å utføre sitt arbeid.⁷ Dette kan gi lærerne viktig rom til egne vurderinger, men gir samtidig en svak innramming om den enkelte lærers arbeid og lærernes behov for støtte i arbeidet. Samarbeid mellom norske lærere er utbredt, men som figur 9.1 viser, dreier samarbeidet seg ofte om praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i mindre grad om faglig profesjonelt samarbeid. Forskerne peker på to konsekvenser av dette: For det første styrker ikke dette lærernes faglige og profesjonelle utvikling. For det andre bygger det i liten grad en felles undervisningskultur ved skolen. Dette kan komme av at det faglige lederskapet ved skolene er mindre utviklet enn det administrative.

9.2 Kvalifisering av lærere på ungdomstrinnet

Kvalifisering av lærerne er en helhetlig og kontinuerlig prosess, både for den enkelte lærer, skoleiere og skoleledere som arbeidsgivere og for universitetene og høyskolene. Lærerkvalifisering er langt mer enn de grunnleggende lærerutdanningene, som bare er starten på lærernes profesjonelle utvikling. En bevisst og offensiv holdning til lærerkvalifisering krever mye arbeid for å rekruttere de beste studentene og en helhetlig satsing på en god grunnutdanning for lærere.

Mer pedagogikk og praksis i lærerutdanningen, faglig fordypning både i lærerutdanningen og som videreutdanning, veiledning de første årene som lærer, høyere krav for å komme inn på lærerutdanningen osv.

Lærerstemmer.no, november 2010

⁷ Vibe mfl. 2009

Jeg mener at det er skapt en negativ trend om omtale av læreryrket generelt. Det var jo i bygda, før krigen, så var det læreren, lensmannen og presten som (...). Det må vi få tilbake. Vi må slutte å snakke negativt på skolen, hjemme rundt frokostbordet eller middagsbordet om læreren (...)

FAU-representant, Midt-Norge

Grunnutdanningen må følges av veiledning av nyutdannede lærere det første året de er i jobb, og en systematisk etter- og videreutdanning gjennom hele yrkeskarrieren. Etter- og videreutdanningen må omfatte både individuelle opplegg for den enkelte lærer, skolebasert kompetanseutvikling for kollegiet og andre tiltak som nettverk med andre skoler og lærerutdanninger. Disse generelle vurderingene gjelder også for lærerne på ungdomstrinnet.

9.2.1 Rekruttering til læreryrket

Norge har, i likhet med mange andre vestlige land, hatt betydelige utfordringer knyttet til rekruttering til læreryrket. Det har vært færre søkere enn ønskelig til utdanningene, og den gjennomsnittlige kompetansen hos søkerne har vært lavere enn ønsket. I 2005 ble det satt en nedre grense for gjennomsnittskarakter og karakter i norsk og matematikk fra videregående opplæring for å kunne bli tatt opp til allmennlærerutdanningen, nå grunnskolelærerutdanningene. I de senere årene har det vært gjennomført en kampanje, initiert av GNIST-partnerskapet, for å bidra til bedre kunnskap om og høyere status for læreryrket og øke rekrutteringen til yrket og lærerutdanningene.⁸ Selv om kampanjen i seg selv neppe er hele forklaringen, har antall søkere økt betydelig de siste to årene, noe tabell 9.1 viser.

⁸ GNIST 2011

Tabell 9.1 Søkere med en lærerutdanning som sitt førstevalg

	2008	2009	2010	Endring (%) 2008–2009	Endring (%) 2009–2010	Endring (%) 2008–2010
ALU/ GLU	3055	4096	4333	34	6	42
5-årig integrert	825	893	1299	8	45	57
Faglærer	650	852	868	31	2	34
Totalt	4530	5841	6500	29	11	43

«ALU»= Allmennlærerutdanningen, «GLU»= Grunnskolelærerutdanningen, fra høsten 2010

Kilde: Samordna opptak.

Det er en særskilt utfordring at andelen lærerstudenter som har fordypning i matematikk, fysikk og kjemi fra videregående opplæring, er lav. Situasjonen er noe bedre i den 5-årige integrerte lærerutdanningen (lektorutdanningen) ved universitetene. Denne lærerutdanningen rekrutterer lærere til både ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Selv om det har vært en markert økning i antall søkere til lærerutdanningene, vil det i framtida fortsatt være utfordringer med å sikre at ungdomstrinnet har nok godt kvalifiserte lærere. Departementet vil derfor forsette rekrutteringsarbeidet gjennom GNIST-partnerskapet, og har utvidet kampanjeperioden med tre år.

Mangel på lærere som har kompetanse i samisk, er også en stor utfordring. Departementet har vedtatt en nasjonal rekrutteringsstrategi for samisk høyere utdanning (2011–2014). Rekruttering av lærerstudenter til de samiske språkene nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk er hovedprioritet i departementets strategi.

9.2.2 Ny grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn

Det vises til St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren – rollen og utdanningen* og Stortingets behandling av denne. Fra høsten 2010 er de nye differensierte lærerutdanningene for grunnskolen (GLU) innført med ett program for 1.–7. trinn og ett for 5.–10. trinn. Differensieringen legger til rette for at lærerkompetansen blir mer spesialisert mot ulike trinn og i ulike fag enn det som har vært mulig i allmennlærerutdanningen. Det gir økt faglig kompetanse for lærere på ungdomstrinnet og tilpassning av fag og praksisopplæring til aldersgruppen. Begge programmene har fått et nytt pedagogikkfag, *pedagogikk og elevkunnskap*, som vektlegger kunnskap om den aldersgruppen utdanningen retter seg mot. For lærerne på ungdomstrinnet vil kunnskap om det særpregede med ungdomsalderen være et viktig element. Faget skal sammen med de andre fagene og praksisopplæringen være en samlende plattform for å sette kandidatene i stand til å lede klasser og elevenes læringsprosesser med utgangspunkt i de særlige utfordringene som det er pekt på i denne meldingen.

Alle undervisningsfag i GLU for 5.–10. trinn skal ha minimum 60 studiepoeng. Ingen undervisningsfag er obligatoriske, og det er mulig å velge fag innenfor et hovedområde, for eksempel realfag, språkfag eller praktiske og estetiske fag. Valgfrihet for studentene skal sikre interesse og motivasjon for de fagene som velges, og dermed dyk-

tige og motiverte lærere i alle fag. En viktig del av forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene beskriver kandidatens læringsutbytte ved avsluttet utdanning. For kandidatene i GLU 5–10 skal kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i undervisningsfag, pedagogikk og elevkunnskap og praksisopplæring være innrettet mot opplæring på 5.–7. trinn og ungdomstrinnet.

Høsten 2010 startet 1340 studenter på den nye grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn. Disse er fordelt på lærerutdanningsinstitusjoner over hele landet. Samisk høyskole skal også ha GLU 5–10, men har bare startet opp GLU 1–7 inneværende studieår. Antall studenter varierer mellom institusjonene og er høyest på de store institusjonene i byene. De nye grunnskolelærerutdanningene er 4-årige profesjonsutdanninger. Universitetet i Tromsø har med sitt prosjekt *Pilot i nord* fått innvilget forsøk med 5-årige utdanninger og har tilbud om master både for 1.–7. trinn, 5.–10. trinn og 8.–13. trinn.

Det er opprettet en følgegruppe med høyt kvalifiserte eksperter, som skal følge med på utdanningsinstitusjonenes implementering av reformen. Følgegruppen skal samle, analysere og gjøre kjent data om reformen, gi råd til departementet og eventuelt foreslå justeringer. De skal dessuten gi råd til institusjonene i reformarbeidet.

Med den nye grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn vil kommende lærere på ungdomstrinnet få en utdanning som er bedre rettet inn mot de oppgavene de står foran. Departementet vil følge nøye med på de erfaringene som høstes og det arbeidet følgegruppen gjør. Mange interessenter er opptatt av at de 4-årige profesjonsutdanningene skal videreutvikles til masterutdanninger. I St.meld. nr. 11 (2009–2010) *Læreren – rollen og utdanningen*, varslet regjeringen opptrapping av masterutdanninger i lærerutdanning. I den forbindelse er forsøkene ved Universitetet i Tromsø svært interessante. Implementeringen av grunnskolelærerutdanningsreformen er krevende og departementet legger stor vekt på at institusjonene utvikler de 4-årige programmene med høy kvalitet, slik at de svarer på de utfordringene som er omtalt både i St.meld. nr. 11 (2009–2010) og i denne meldingen. Videreutvikling av masterutdanninger vil bli basert på erfaringene med reformarbeidet og med forsøket i Tromsø.

9.2.3 Lærerutdanninger for 8.–13. trinn

For lærere med fagutdanning fra universiteter og høyskoler er den viktigste utdanningsveien til å

bli lærer på 8.–13. trinn 1-årig praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Studiet består av pedagogikk, fagdidaktikk og praksis og tas etter avsluttede fagstudier (vanligvis to fag) på bachelor- eller masternivå. PPU er også en vei inn i skolen for personer som har vært i annet yrkesliv i en periode, men som har faglig bakgrunn som er anvendelig for skolen.

Det er også 5-årige/4-årige programmer i språkfag, realfag og samfunnsfag ved universitetene, der PPU delvis er integrert i studieløpet. Studentene tas opp til et lærerutdanningsprogram fra starten og får en profesjonsrettet innføring det første året. Denne studiemodellen har hatt jevn årlig økning i antall studenter de siste årene.

3-årige faglærerutdanninger i formgivning, kunst og håndverk, i musikk og dans og drama og i kroppssøving og idrettsfag kvalifiserer for arbeid fra grunnskolen til videregående opplæring, for voksenopplæring og for annet kulturelt arbeid med barn og unge. Hver faglærerutdanning har i dag sin egen rammeplan. Studiene tilbys av en rekke høyskoler.

Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag kvalifiserer for arbeid i grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Utdanningen tilbys ved tolv institusjoner og følger den generelle rammeplanen for PPU. I tillegg er det 3-årig yrkesfaglærerutdanning som kvalifiserer for yrkesfaglig lærerarbeid i videregående opplæring samt fra 5. trinn i grunnskolen i enkelte fag/fagområder.

Departementet har begynt arbeidet med å videreutvikle lærerutdanningene for trinn 8–13. Dette skal på lengre sikt gi en styrket utdanning for de studentene som velger disse løpene som grunnlag for læreryrket i ungdomsskolen. Arbeidet ledes av en styringsgruppe, og det er etablert tre rammeplanutvalg for å utvikle rammeplaner for faglærerutdanningene, praktisk-pedagogisk utdanning og de 5-årige integrerte masterutdanningene ved universitetene.

Videreutviklingsarbeidet konsentreres om å sikre mer integrerte, profesjonsrettede og praksisnære utdanninger med tett kopling mellom utdanningsinstitusjon, skole og lærerstudent. For å nå målene må det blant annet stilles strengere krav til samarbeidsmodellen for utdanningsinstitusjonene og skolen som lærerutdanningsarena. Dette vil bli nærmere belyst i arbeidet med nye rammeplaner. Departementet har videre besluttet å se nærmere på opptakskravene til lærerstudentene på alle utdanningene. Sentralt i arbeidet er også at forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningene må avstemmes på en måte som gir styrket mening og relevans for både lærerstudent

og skoleelev. Videre er departementet opptatt av å ivareta oppmerksomheten om matematikk, norsk/ samisk og de praktiske og estetiske fagene.

Klasseledelse og ledelse av læringsprosesser er en ferdighet som skal vektlegges når innholdet i PPU nå skal vurderes. Innholdet i PPU må bli en mer relevant forberedelse til opplæring i skolen enn den er i dag. I tillegg vil innføringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyttebeskrivelser for den enkelte utdanning tydeliggjøre og styrke kravene til både utdanningsinstitusjon og lærerstudent.

Departementet vil

- videreutvikle lærerutdanningene for 8.–13. trinn ved blant annet å utvikle nye rammeplaner basert på prinsippene for de nye grunnskolelærerutdanningene

9.2.4 Veiledning av nyutdannede lærere

En god overgang fra utdanning til yrke er en naturlig del av en god lærerqualifisering. I europeisk utdanningspolitikk har det vært satset mye på innføring i læreryrket i de siste årene, og de fleste europeiske landene har ulike opplegg for hvordan de nyutdannede lærerne skal veiledes og støttes i det første året i yrket. Flere land har også opplegg for sertifisering av lærerne etter det veiledede året.

I Norge har vi hatt programmet *Veiledning av nyutdannede lærere* siden 2003. Programmet har vært forankret i lærerutdanningen, som har inviterert kommuner med i sine prosjekter. Alle lærerutdanningsinstitusjonene har deltatt i programmet. Mange skoler og kommuner fra hele landet har deltatt, men programmet har ikke nådd alle.

Som resultat av St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren Rollen og utdanningen* er ordningen med veiledning av nyutdannede lærere nå i ferd med å bli en ordinær ordning i alle landets kommuner. Intensjonen er nedfelt i en avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS, der partene forplikter seg til å arbeide for at alle nyutdannede lærere skal få veiledning det første året de er i arbeid.

Veiledere bør være erfarne lærere med tilleggsutdanning i veiledning. Departementet har et særlig ansvar for å utdanne og kvalifisere nok veiledere. Det er derfor inngått avtaler med utvalgte lærerutdanningsinstitusjoner – en til to i hver av lærerutdanningsregionene – om å tilby veilederutdanning (30 studiepoeng) av høy kvalitet og relevans. Studieplassene finansieres av

departementet. I 2011 vil nesten 1000 nye veiledere fullføre en slik utdanning. Målet er at veiledning av nytilsatte skal gis av kvalifiserte veiledere med veilederutdanning.

Høsten 2010 har departementet og KS i fellesskap gjennomført en kartlegging av hvor utbredt ordningen med veiledning for nyutdannede lærere er. Kartleggingen viser gode resultater, men det er et stykke igjen før tilbudet om veiledning når alle nyutdannede lærere i alle kommuner og fylkeskommuner. I kommuner som har nyutdannede lærere tilsatt, svarer åtte av ti skoleeiere at veiledningsordningen er på plass på alle eller noen skoler. Ungdomsskolene skiller seg positivt ut, med sju av ti skoler som svarer bekreftende på spørsmålet om de har et opplegg for veiledning av nyutdannede lærere. På kombinerte skoler er andelen som svarer positivt, bare fem av ti. Det er dessuten geografiske forskjeller. Oslo/Akershus og resten av Østlandet har en høyere andel skoler med veiledningsordning enn resten av landet. Store skoler har i større grad enn mindre skoler en ordning på plass.

Tid til veiledning både for den nytilsatte og den som skal gi veiledning, nevnes som et sentralt element for en vellykket veiledning. Mange av respondentene i undersøkelsen beskriver en ordning med avsatt tid til veiledning, men langt fra alle.

God oppfølging av de nyutdannede er viktig på alle trinn. Kartleggingen viser at mange kommuner og skoler har eller er i ferd med å få på plass en ordning som sikrer at de nyutdannede, nytilsatte lærerne får støtte og veiledning i det første året i skolen. Målet om at ordningen skal være et ordinært tilbud til alle nyutdannede i hele landet er likevel ikke nådd. Det er store variasjoner mellom kommuner og skoler, og det må arbeides målrettet for å nå dette gjennom dialog med de ulike aktørene i skolesystemet.

Departementet er klar over at utfordringene for kommunene er svært ulike og skjevt fordelt. Rekruttering av lærere er et økende problem, og noen av de små utkantkommunene merker dette best. En liten kommune kan ha hyppigere utskifting av lærere, og dermed få en større andel nytilsatte hvert år enn en større og mer sentral kommune. Ordningen med veiledning av nytilsatte kan dermed være en mer krevende oppgave for de små kommunene, som i tillegg kan være mer usikre på om de lærerne som mottar veiledning, blir værende ut over det første året. Departementet vil likevel peke på at en god veiledningsordning og et godt system for kompetanseutvikling nettopp kan være et godt rekrutteringstiltak som

kan bidra til at lærere søker seg til kommunen og blir værende der.

Departementet vil

- arbeide målrettet for at veiledning til nyutdannede lærere skal bli et ordinært tilbud i alle kommuner

9.2.5 Kompetanseutvikling for lærerne

Skoleeierne har ansvaret for å sikre nødvendig kompetanseutvikling for sine ansatte i grunnopplæringen, jf. § 10-8 i opplæringsloven. Staten bidrar med midler, for eksempel ved store behov for kompetanse slik som ved endringer i kompetansekrav, reformer og lignende. Store nasjonale satsinger er for tiden ny rektorutdanning, videreutdanning for lærere og etterutdanning for å følge opp avdekkede nasjonale svakheter.

Ifølge TALIS-undersøkelsen ligger norske ungdomsskolelærere under gjennomsnittet for OECD i deltakelse i etter- og videreutdanning. I gjennomsnitt brukte norske lærere ni dager til kurs i de siste 18 månedene. Ifølge TALIS er norske lærere heller ikke spesielt aktive i å oppdatere seg ved å lese faglitteratur.⁹ Vel 60 prosent sier de har lest faglitteratur i de siste 18 månedene. Dette støttes av andre undersøkelser som viser at norske lærere er motivert for å delta i faglig og yrkesmessig utvikling, men at det mangler både institusjonell støtte og verktøy på arbeidsplassen for faglig oppdatering. En av OECDs anbefalinger for et styrket ungdomstrinn i Norge er å kreve lærernes deltakelse i videreutdanning og kontinuerlig faglig utvikling, for å sikre mest mulig oppdaterte pedagogiske og faglige kunnskaper i skolen.

Sammenligning med sykepleiere, dataingeniører og revisorer viser at det er forskjeller på hvordan de ulike yrkesgruppene arbeider for å ajourføre og utvikle sin praksis.¹⁰ Lærere uttrykker stor interesse for å lære, men kunnskapen er lite systematisert. Læreres strategi for læring bygger i hovedsak på egne erfaringer og erfaringsutveksling med kolleger. De har begrenset tilgang på ressurser som er utviklet spesielt for å støtte dem i deres yrkespraksis. Lærerne forteller at de savner systematisk kontakt med et større fellesskap med fagpersoner.

Flere kommuner har etablert regionale nettverk for å ivareta lærernes ønske om fellesskap og som en arena for kompetanseutvikling. Nasjonale

⁹ Vibe mfl. 2009

¹⁰ Jensen 2008

og internasjonale satsinger har vist at det å jobbe nettverksbasert er hensiktsmessig for å få til samarbeid, gjensidig læring og erfaringsdeling, jf. programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Nettverkene skal skape dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring av praksis. For å få til en kultur- og praksisendring kreves det forpliktende deltakelse, struktur på møtene og utprøving mellom nettverksmøter. Ekspertgruppen fra OECD anbefaler i sin rapport utvikling av profesjonelle, lærende nettverk som kan stimulere utvikling og spredning av kunnskap mellom lærere.

Staten yter betydelig bistand til kompetanseutvikling. Gjennom strategien *Kompetanse for kvalitet* er det etablert en varig satsing på videreutdanning for lærere for å styrke den faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetansen hos lærere i grunnskolen og videregående opplæring. Strategien er utarbeidet i samarbeid med lærerorganisasjonene, KS og Nasjonalt råd for lærerutdanning.

Satsingen skal gi deltakerne videreutdanning i et omfang på inntil 60 studiepoeng i det enkelte fag eller område. I perioden 2009–2012 er videreutdanning i fagene matematikk, norsk, samisk og engelsk prioritert for lærere på ungdomstrinnet. Det er liten søkning til videreutdanning i samisk innenfor strategien, men det gis et variert videreutdanningstilbud i samisk språk og kultur på andre måter, særlig ved Universitetene i Troms og Nordland, ved Samisk Høgskole og ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Praktiske og estetiske fag og rådgivning er også aktuelle områder for ungdomstrinnet. Videreutdanningen i rådgivning og matematikk har hatt spesielt mange søkere. Staten finansierer utvikling av særskilte studietilbud og tilbyr kommuner og fylkeskommuner et visst antall gratis studieplasser. Skoleeierne står imidlertid fritt til å velge å bruke andre ordinære studietilbud i stedet. I tillegg gir de statlige utdanningsmyndighetene tilskudd til en betydelig andel av vikarkostnadene til skoleeiere som har fått til delt studieplasser.

Med tanke på forslag i høringsbrev høsten 2010 fra departementet om krav til fagkompetanse for å undervise er det naturlig fortsatt å prioritere videreutdanning på ungdomstrinnet. Departementet vil derfor, i samarbeid med partene bak strategien, vurdere om man fortsatt bør prioritere videreutdanning for lærerne på ungdomstrinnet når prioriteringene i strategien skal fornyes fra 2012.

Det foreligger lite spesifikke data for ungdomstrinnet for etterutdanning på nasjonalt nivå, og de tilgjengelige dataene er fra hele grunnsko-

len.¹¹ De fleste etterutdanningskursene er korte, det vil si mindre enn fire dager. De fleste skoleeierne rapporterer om etterutdanning, og det totale antallet deltakere er høyt. Flertallet av kurs skjer på den lokale skolen. Det er dobbelt så mange som har deltatt på kurs i lesing som i regning.

Etterutdanning er i hovedsak et ansvar for skoleeierne. Med bakgrunn i blant annet resultatene fra PISA 2009, ser departementet at det fortsatt er en del nasjonale utfordringer i lesing på ungdomstrinnet. Gutter har svakere leseferdigheter enn jenter, og det er få elever på de høyeste nivåene. Departementet ønsker derfor å videreføre lesesatsingen og sett i gang nye tilbud om etterutdanning på dette området, jf. kapittel 5.

Elever i Norge gjør det særlig svakt i tall og tallregning, som er spesielt viktig for den grunnleggende ferdigheten regning. Departementet vil derfor sette i gang en egen regnesatsing for å styrke elevenes ferdighet i regning, jf. kapittel 5. Et sentralt element i regnesatsingen vil være systematisk etterutdanning for lærere.

I den nasjonale satsingen *Vurdering for læring 2010–2014* er det foreslått at ungdomstrinnet skal bli spesielt prioritert, jf. kapittel 6. Skolebasert kompetanseutvikling for lærerne er hovedprinsippet for satsingen.

I kapittel 7 står det at departementet vil initiere utvikling av tilbud om skolebasert etterutdanning i klasseledelse. Klasseledelse for økt motivasjon og bedre læring vil være et sentralt virkemiddel i gjennomføringen av satsingen på ungdomstrinnet.

Departementet vil

- vurdere å videreføre prioritering av ungdomstrinnet i strategien *Kompetanse for kvalitet* i samarbeid med partene

9.2.6 Forskning og utviklingsarbeid

Effektiv og målrettet opplæring forutsetter at læreren har kunnskap om og et bevisst forhold til hva som fører til læring. I tillegg til den kompetansen læreren har fra sin grunnutdanning og det han/hun får gjennom etter- og videreutdanning, peker St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren – rollen og utdanningen* på at det er viktig at læreren får del i aktuell kunnskap som kommer fra utviklingsarbeid og forskning. Læreren på ungdomstrinnet har en travel hverdag, og det er tidkrevende å gjøre seg kjent med hva som finnes og å lese forskningsrapporter. Sentrale forskningsre-

¹¹ Rambøll 2010

sultater må derfor bearbeides og gis en form som gjør at de er enkelt tilgjengelige for å tas i bruk i skolehverdagen, og det må etableres rammer for hvordan dette formidles. De nasjonale sentrene skal ha en sentral rolle i å overføre og formidle forskning om god opplæring slik at disse fungerer som veiledning til lærerne på de ulike fagområdene. I tillegg må slik formidling gjøres til tema i lærerutdanningsregionene, som en del av partnerskapene mellom lærerutdanningsinstitusjoner og kommuner. Både samarbeid omkring praksisopplæring i lærerutdanningene, veiledning av nyutdannede lærere, etter- og videreutdanning og annet utviklingsarbeid kan være sentrale arenaer for slik formidling av FoU-arbeid.

Programmet *Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT* er et femårig forskningsprogram finansiert av Kunnskapsdepartementet med en samlet bevilgningsramme på 115 millioner kroner. Programmet skal bygge på erfaringene fra *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning – PRAKSISFoU* (2005–2010) og er en videreføring av dette programmet. Programmets overordnede mål er å bidra med praksisrettet kunnskapsutvikling som styrker barnehagen, grunnopplæringen og lærerutdanningene, og som samtidig styrker FoU-arbeidet i lærerutdanningene og sikrer en bedre sammenheng mellom profesjonsutdanning og praktisk yrkesutøvelse.

PRAKUT skal blant annet bidra til å videreutvikle og styrke FoU-kompetansen og kunnskapsgrunnlaget i lærerutdanningene, øke kvaliteten i FoU-samarbeidet mellom lærerutdanningene og praksisfeltene i barnehagen og grunnopplæringen og bidra til at forskningsbasert kunnskap tas i bruk i praksisfeltet.

Departementet har fra 1. januar 2011 etablert et kunnskapssenter for utdanning. Kunnskapssenteret skal blant formidle forskning av interesse og relevans for barnehage- og skoleledere, lærere, førskolelærere, media og andre interesserte. Forskningsresultatene tilrettelegges på en slik

måte at kunnskap om hva som virker, blir lett tilgjengelig og forståelig for brukerne.

Departementet vil

- bidra til at lærerne får del i aktuell kunnskap som kommer fra utviklingsarbeid og forskning, blant annet gjennom det nye kunnskapssenteret og PRAKUT

9.3 Regulering av lærertetthet

I regjeringens politiske plattform står det at regjeringen vil «legge til rette for flere lærere gjennom styrket kommuneøkonomi og ved å endre opplæringsloven for å sikre en maksimumsgrense for tallet på elever per lærer på hver skole». I forslaget til budsjett for 2011 (Prop. 1 S (2010–2011)) er det varslet at regjeringen vil sikre ressurser for å opprettholde og styrke lærertettheten i skolen, og at regjeringen har som mål å lovfeste en ressursnorm i grunnskolen. Det er videre varslet at departementet vil starte et arbeid med å utrede hvordan en slik lovfesting kan utformes.

Jeg er overbevist om at klassestørrelsen er av avgjørende betydning for læringsmiljøet. Å se hver enkelt elev lar seg ganske enkelt ikke gjøre hvis en har 30 individer i klassen. Jeg er særlig opptatt av de elevene som presterer midt på treet, de som «klarer seg selv» og får sine 3'ere og 4'ere. De som bare trenger litt ekstra hjelp og oppbakking fra lærer. Det skal så lite til for å hjelpe mange av disse til et bedre resultat.

Laererstemmer.no, mars 2011

Departementet vil

- legge fram et høringsnotat om regulering av lærertetthet

10 Struktur og styring

I forrige kapittel viste vi hvordan læreren støttes gjennom grunnutdanning, veiledning ved overgang til yrket og etter- og videreutdanning gjennom karrieren. I dette kapittelet omtaler vi strukturene og systemene på lokalt og nasjonalt nivå. På opplæringsområdet er det av avgjørende betydning at strukturene fungerer optimalt med tanke på rammer, ressurser og rutiner som bidrar til en god opplæring.

OECDs ekspertgruppe som har utformet anbefalinger om prioriterte områder i meldingen, peker på uklarhet i roller og utfordringer i styring av opplæringssektoren. De anbefaler klare strategier for gjennomføring av skolepolitikken, og mener noen hovedområder bør prioriteres og kommuniseres tydelig til sektoren.

Tiltakene i meldingen baserer seg på prinsippet om at skoleeier, den enkelte skole og lærerne er ansvarlige for å velge innhold og metoder, videreføres. I tillegg vil departementet gi skoleeier noe mer fleksibilitet enn i dag innenfor fag- og timefordelingen, og elevene skal tilbys valgfag innenfor nasjonalt fastsatte læreplaner. Selv om den nasjonale styringen av fag- og timefordelingen dermed blir noe mindre, vil departementet videreføre og delvis styrke den dialogbaserte styringen av sektoren.

10.1 Skolen som organisasjon

Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra.¹ En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder. Allerede i slutten av 70-årene ble begrepet «lærende organisasjon» kjent innenfor skolesektoren.² Når samfunnet endrer seg, kan det påvirke både faglig og politisk styring av skolen. Da er det en fordel ikke å være for fastlåst i en

bestemt tenkning om hva som er god opplæring, hvordan lærernes arbeid skal organiseres og hva elevrollen innebærer. Forskning har påpekt at de enkelte skolenes evne til å drive selvstendig kvalitetsutvikling varierer, fordi ulike skoler har ulik forbedringskapasitet.³

Målet er å lære å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte. Som tidligere nevnt er utvikling av skolene som organisasjoner en av OECDs anbefalinger for et styrket ungdomstrinn i Norge.

For at en lærer skal kunne undervise med høy motivasjon og god kvalitet, er det vesentlig å legge til rette for et system som fremmer kontinuerlig kompetanseutvikling, og som er robust og endringsvillig. Ansvar for dette ligger hos skoleledelsen, men er avhengig av samarbeid med skoleeieren og lærerutdanningen. Programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* viser nødvendigheten av slike samarbeidsstrukturer for å få gode resultater i utviklingsarbeid og felles læring.⁴

Skoleledelsen skal legge til rette for at elevene får et relevant og praktisk, utfordrende og variert ungdomstrinn. Nest etter læreren representerer skoleledelsen den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring.⁵ Skoleledelsen har først og fremst indirekte betydning for elevresultater gjennom å påvirke lærerrekuttering, ambisjonsnivå, normer, kultur og arbeidsmiljø. Skoleledelsen har også ansvaret for konflikthåndtering, veiledning av lærere og samarbeid med aktører utenfor skolen. Kunnskapsløftets forventninger om lokalt arbeid med læreplanene innebærer at mer av ansvaret for innholdet i opplæringen er lagt til lokalt nivå.

Rektorrollen blir av mange oppfattet som mer omfattende enn tidligere. Mange kommuner har delegert mange oppgaver til den enkelte skole, uten at ressurser i form av tid eller kompetanse

¹ Utdanningsdirektoratet 2010f

² Argyris og Schön 1978

³ Blossing mfl. 2010

⁴ Utdanningsdirektoratet 2011

⁵ Leithwood mfl. 2004

har fulgt med. Forskning og kartlegginger viser at skolelederne oppgir å ha en overvekt av administrative oppgaver, noe som går på bekostning av personalledelse og pedagogisk ledelse, oppfølging og veiledning av lærere.⁶ En av OECDs anbefalinger er å styrke og støtte skolens pedagogiske lederskap gjennom lederutvikling og styrket samarbeid mellom skoler.

Tre av fire rektorer oppgir at de ikke opplever den balansen de ønsker i forholdet mellom de administrative og de pedagogiske lederoppgavene.⁷ Det varierer i hvilken grad rektor delegerer ledelsesoppgaver til andre ved skolen.⁸ På de største skolene oppgir over 50 prosent av rektorene at oppfølging av lærernes praksis er delegert til andre ledere ved skolen. På de minste skolene skjer dette naturlig nok i mindre grad.

I Spørsmål til Skole-Norge våren og høsten 2010 ble det stilt fire spørsmål om pedagogisk ledelse som også ble stilt i den internasjonale OECD-undersøkelsen TALIS. Sammenliknet med TALIS er det bare små avvik med hensyn til svarfordelingen, bortsett fra spørsmålet om observasjon i klasserommet. I TALIS svarte til sammen 25 prosent av rektorene at de observerer undervisning i klasserommene «ganske ofte» eller «svært ofte», noe som er i tråd med spørringen våren 2010, mens andelen var 42 prosent i spørringen høsten 2010.⁹ Det er likevel fortsatt vanligere at rektor gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre opplæringen, og undersøker om opplæringen er i tråd med læreplanenes og skolens mål, enn at de observerer undervisningen. Over 90 prosent av rektorene oppgir at de ganske ofte eller svært ofte bruker elevresultater i utviklingen av skolens mål for undervisningen. På dette området ser det ikke ut til å være forskjeller av betydning mellom ulike skoleslag eller etter skolestørrelse.

I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* lanserte departementet en egen videreutdanning for nytilsatte skoleledere. Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid til læring* omtaler skoleledelse som en viktig forutsetning for å lykkes med læringsarbeidet og signaliserer økt satsing på ledelsesutdanning i utdanningssektoren.

Den nasjonale rektorutdanningen startet i 2009. Utdanningstilbudet omfatter 30 studiepoeng, er kvalitetssikret av nasjonale myndigheter og bygger på et sett av kompetansekrav for rektorer knyttet til følgende områder:

⁶ Møller 2004, Vibe mfl. 2009, Vibe 2010

⁷ Vibe 2010

⁸ Vibe 2010

⁹ Vibe og Sandberg 2010, Vibe 2010, Vibe mfl. 2009

Boks 10.1 Læringsplattformer i norske skoler

Læringsplattformer eller Learning Management Systems (LMS) er en fellesbetegnelse på web-tjenester som gjør det enklere å administrere og dokumentere læringsprosesser ved hjelp av nettbaserte verktøy.

I Norge er begrepene LMS og «læringsplattformer» brukt om hverandre som samlebegrep på digitale plattformer som lar skolen på en samlende og oversiktlig måte holde orden på digitale læringsressurser, oppgaveinnleveringer, elever og kommunikasjon.

De vanligste oppgavene som læringsplattformene brukes til, er:

- administrasjon av elever og grupper
- administrasjon av elevarbeid
- vurdering
- dokumentasjon av læring
- kommunikasjon mellom elev og lærer, og mellom elever
- administrere og lage læringsressurser

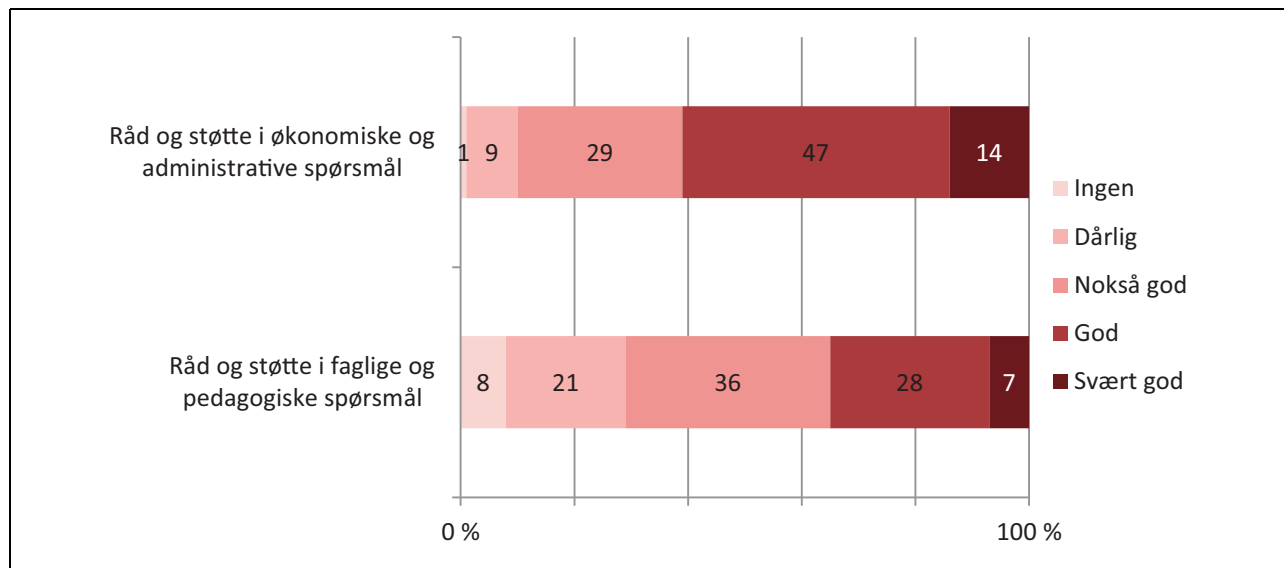
De mest brukte systemene i Norge er Fronter, It's learning, Microsoft Learning Gateway og PedIT. Nærmere 90 prosent av skolene oppgir at de bruker læringsplattformer.

- elevenes læringsresultater og læringsmiljø
- styring og administrasjon
- samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere
- utvikling og endring
- forhold til lederrollen

For hvert av de fem kompetanseområdene er det beskrevet forventninger og krav til den enkelte rektors kunnskaper (hva rektor skal vite, kjenne til, forstå), ferdigheter (hva rektor skal kunne gjøre, mestre) og holdninger (hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere). 220 nytilsatte skoleledere startet på utdanningen i 2009, i 2010 startet 386 skoleledere.

10.2 En god skoleeier

Selv om mange kommuner har valgt å delegere en del oppgaver til skolen, er det arbeidet som gjøres på den enkelte skole avhengig av at skoleeier legger forholdene godt til rette i form av rutiner og rammer på det kommunale nivået. Skoleeieren



Figur 10.1 Rektors syn på støtte og hjelp fra skoleeier. Prosent.

Kilde: Vibe og Sandberg 2010

har ansvaret for at kravene i opplæringsloven og forskriftene blir oppfylt. Skoleeier skal ha et forsvarlig system for å vurdere og å følge opp kvaliteten i opplæringen.¹⁰ Rollen som skoleeier i norske kommuner både forstås og utøves forskjellig, uavhengig av politiske styrings- og organisasjonsmodeller.¹¹ 63 prosent av skolelederne er ganske eller svært fornøyd med styringen av skolesektoren i sin egen kommune. Det oppfattes positivt å ha ledere med skolefaglig kompetanse i stab og linje når styringen av skolesektoren vurderes. Skoleeiers skolefaglige kompetanse varierer. Jo flere offentlige grunnskoler det er i en kommune, desto større andel svarer at skoleeieren har skolefaglig kompetanse med linjeansvar i kommunen.¹²

62 prosent av rektorene i grunnskolen oppgir at de svært ofte eller ganske ofte opplever at de trenger råd og støtte fra skoleeier i økonomiske og administrative spørsmål. Under en tredel, 30 prosent, oppgir at de svært ofte eller ganske ofte har eller kunne hatt behov for veiledning i det som angår fag og pedagogikk. Små skoler signaliserer noe større behov for støtte fra skoleeier enn større skoler.¹³

Rektorene er mer fornøyd med skoleeiers råd og støtte i økonomiske og administrative oppgaver enn i faglige og pedagogiske spørsmål, jf.

figur 10.1. Den overveiende majoriteten av rektorene synes å være fornøyd med støtten og hjelpen de får fra skoleeier i økonomiske og administrative spørsmål. Annerledes stelt er det på det faglige og det pedagogiske planet. 35 prosent av rektorene mener at støtten og hjelpen de får fra skoleeier, er god eller svært god. 36 prosent mener den er nokså god, mens nesten 30 prosent av rektorene synes de får ingen eller dårlig støtte i faglige eller pedagogiske spørsmål.¹⁴

Gjennomgang av aktuelle analyser og rapporter viser at elever i små kommuner ofte har lavere snitt på nasjonale prøver.¹⁵ Store deler av forskjellene i elevprestasjoner mellom små og større kommuner kan forklares med ulikheter i foreldrenes utdanningsnivå. Små kommuner har færre kvalifiserte lærere. I Norge ligger små skoler ofte i strøk av landet som har vanskeligere med å tiltrekke seg høyt kvalifisert arbeidskraft, enn kommuner i mer sentrale strøk. Imidlertid ser vi også at enkelte kommuner har svært gode resultater sammenliknet med kommuner som i gjennomsnitt har elever med lik sosioøkonomisk bakgrunn.¹⁶

Små kommuner med større skoler gjør det relativt godt på nasjonale prøver, og en del små kommuner samarbeider mye om kompetanseut-

¹⁰ Opplæringsloven kapittel § 13-10

¹¹ PricewaterhouseCoopers 2009

¹² Vibe 2010

¹³ Vibe og Sandberg 2010

¹⁴ Vibe og Sandberg 2010

¹⁵ Bonesrønning mfl. 2010, Bonesrønning og Iversen 2010, Utdanningsdirektoratet 2010a, Utdanningsdirektoratet 2010i, Rambøll 2008

¹⁶ For eksempel kommuner i Sogn og Fjordane

vikling av lærere. Store skoler og store kommuner kjenner til og bruker nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i større grad enn små skoler og små kommuner.

Krav om en årlig tilstandrapport for skoleeier ble fremmet i St. meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Fra august 2009 ble dette innført som et krav i opplæringsloven § 13-10. Skoleeier skal, som en del av plikten til å ha et forsvarlig system for å følge opp lovverket, sørge for at det blir utarbeidet en årlig rapport om tilstanden i grunnskolen og videregående opplæring knyttet til læringsresultat, frafall og læringsmiljø. Rapporten kan også utbygges til andre temaer som skoleeier finner formålstjenelig ut fra lokale behov. Det er et krav i loven at rapporten skal drøftes av skoleeier politisk. Det er laget en mal for tilstandsrapport på Skoleporten.no som skoleeiere kan benytte ved utarbeiding av rapporten dersom de ønsker det.

Innføring av tilstandsrapport har medført kommunal oppmerksomhet mot målene for opplæringen. Foreløpige tilbakemeldinger fra skoleeiere tyder på at utarbeidingen av rapporten og den politiske behandlingen av den har ført til høyere prioritering av kvalitetsutvikling i kommunene. Tiltaket skal evalueres i 2013.

10.3 Støtte fra nasjonale myndigheter

10.3.1 Strategi for gjennomføring

Flere forskningsrapporter har pekt på utfordringer med styring og implementering av nasjonal politikk i utdanningssektoren. OECD peker på at Norge mangler en klar strategi for å gjennomføre reformer og endringer i utdanningssystemet som er gjennomgående for alle nivåer i systemet.¹⁷ Departementet tar disse styringsutfordringene på alvor og vil arbeide frem en bredt anlagt strategi for gjennomføring av prioriterte tiltak i meldingen.

En viktig erfaring fra reformimplementering i andre land er at det er avgjørende å sikre en felles forståelse om mål, oppslutning og deltakelse fra sentrale aktører nasjonalt og lokalt. Endring skjer ikke gjennom styring fra nasjonalt nivå alene. De ulike aktørene må involveres i prosessen med implementering gjennom å etablere felles møteplasser for dialog, både innenfor og mellom nivåene. Representanter for organisasjonene sentralt, fra kommunene, UH-institusjonene og andre aktører vil derfor bli invitert til å delta i arbeidet med å utvikle strategien.

En gjennomføringsstrategi vil omfatte følgende elementer:

- En tydelig formidling av prioriterte nasjonale mål
- Indikatorer for oppfølging av resultater
- Forankring og dialog, tydeliggjøring av roller og ansvar
- Utvikling av lokal kapasitet og støtte.

Gjennomføringsstrategien medfører ingen regelverksendringer. Strategien skal legge til grunn gjeldende ansvarsdeling mellom forvaltningsnivåene og bygge på prinsippene for statlig styring av kommunesektoren.

Følgende tiltak vil bli prioritert i strategien:

- bedre klasseledelse
- bedre regne- og leseopplæring
- økt valgfrihet gjennom innføring av valgfag og fleksibilitet

10.3.2 Veilederkorpset

I tillegg til at staten har juridiske og økonomiske virkemidler til rådighet som styringsvirkemiddel overfor kommunene, gjennomfører statlige nivåer også ulike satsinger på kvalitetsutvikling som skal støtte de lokale systemene. Et eksempel på dette er Veilederkorpset, som er en videreutvikling av elementer fra programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (2006–2010). Formålet med den satsingen var å styrke evnen i sektoren til å vurdere egne resultater og gjennomføre endringsprosjekter i tråd med målene i Kunnskapsløftet.

Veilederkorpset skal støtte skoleeiere og skoler med særlige behov for kvalitetsutvikling. I 2009 og 2010 ble det gjennomført et pilotprosjekt i Vest-Agder og Hordaland som igjen har lagt grunnlaget for å etablere et landsdekkende tilbud. Skoleeiere og skoler som hittil har fått veiledning, rapporterer om at prosessen har resultert i endring eller planer om endring. Fra 2011 vil 30 nye skoleeiere og 60 nye skoler få tilbud om veiledning hvert år. Veiledningsperioden varer i 1 ½ år. Veiledningen er først og fremst rettet mot å veilede ledelsen i kommunen og på skolen, og å styrke skolen som organisasjon. Veilederkorpset er statlig og ledes av Utdanningsdirektoratet, men veilederne har ingen formell myndighet. Det er frivillig for en kommune om den vil ta imot støtte fra veilederkorpset.

Veilederkorpset bruker kvalitetsutviklingsverktøy som ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen. Veilederkorpset prøver også ut en skoleeieranalyse, et refleksjonsverktøy som skal øke bevisstheten om forventninger til den aktive sko-

¹⁷ OECD 2011

leeeieren. Skoleeieranalysen er gjort tilgjengelig for alle skoleeiere gjennom nettportalen Skoleporten.no.

10.3.3 Samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning

Erfaringer fra prosjektene i *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* viser at skoleomfattende kompetanseutvikling gjennom utprøving av ny praksis, erfaringsdeling og refleksjon fører til spredning og videreutvikling av felles praksis. De internasjonale PISA-undersøkelsene har gjennom en årrekke vist at mye av variasjonen i skoleprestasjoner finnes innenfor skolene, og ikke mellom skoler. Et trepartssamarbeid mellom skole, skoleeier og kompetansemiljø har vært en forutsetning for å delta i *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Skoleeier var ansvarlig søker, samtidig som skolen satt i førersetet i sin egen utvikling.¹⁸ Kompetansemiljøet bidro med eksternt blikk og kompetanse. Dokumentasjonene fra prosjektene viser at der hvor en av disse partene har sviktet, har skolene kommet kortere i sitt utviklingsprosjekt.¹⁹

Prosjekt *Utvikling av samarbeidsformer mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier* har vært et 3-årig prosjekt som ble avsluttet i 2010. 19 høyskoler og universiteter har deltatt i prosjektet. Hensikten med tiltaket har vært å koordinere og strukturere eksisterende samarbeid mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier. Arbeidet har omfattet et bredt felt av felles oppgaver, for eksempel praksisopplæringen til studentene, etter- og videreutdanning, FoU-arbeid, veiledning av nyutdannede lærere m.m. Ifølge tilbakemeldinger har prosjektet bidratt til en bedre dialog og et bedre samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skole-/barnehageeier. Det nevnes eksempelvis at man har oppnådd en positiv og svært forbedret kvalitet på den felles dialogen.

¹⁸ Kompetansemiljøene har vært høyskoler, universitet, men også konsulentfirmaer og frittstående ressurspersoner

¹⁹ Synnevåg 2009

Betydningen av å ha møtepunkt for samarbeidet trekkes også fram som vesentlig, samt at de problemstillingene som har oppstått som del av arbeidet, har vært aktuelle og relevante.

Universitetet i Oslo og Universitetet i Tromsø har knyttet til seg skoler som både skal ta i mot lærerstudenter i praksisperioden, og ha en tettere tilknytning til lærerutdanningen for øvrig. Skolene skal tilfredsstillere høyere krav til kompetanse, utvikling og ekstern aktivitet enn vanlige praksisskoler. Universitetene bringer her sin forskerkompetanse inn for å forske på «beste praksis» i skolen. Tanken er at både skolene og lærerutdanningene skal få økt sin kompetanse.

Som et ledd i GNIST-satsingen er det opprettet regionale partnerskap i alle fylker. De regionale partnerskapene bygger på allerede godt etablerte regionale samarbeidsfora eller er inspirert av disse. En fellesnevner for partnerskapene er at de fungerer som et nyttig bindeledd mellom nasjonale myndigheter og den enkelte skoleeier, lærerutdanningsinstitusjon, skole og lærer. Partnerskapenes organisering gjør at de både kan koordinere initiativer fra og gi tilbakemeldinger til nasjonale myndigheter, samt igangsette og følge opp tiltak lokalt.

Departementet ønsker å stimulere til økt aktivitet i de regionale partnerskapene, blant annet for å sørge for bedre implementering av statlige initierte tiltak, samt oppmuntre til økt lokalt forankret kvalitetsutviklingsarbeid.

Et strukturert samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning, skolebasert kompetanseutvikling og styrking av skolen som lærende organisasjon er hovedprinsipper for kompetansesatsing i ungdomstrinnsmeldingen.

Departementet vil

- utarbeide en strategi for gjennomføring av prioriterte tiltak i meldingen
- legge til rette for regionalt samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanningen

11 Skole, hjem og fritid

Tiden på ungdomstrinnet utgjør på flere måter en brytningstid for elevene. Dette kapittelet tar for seg ungdoms forhold til skolen i løpet av de siste to tiårene og andre forhold i unges liv som påvirker deres skolemotivasjon og læringsresultater. Selv om perioden for mange innebærer en større orientering mot jevnaldrende, spiller foreldrene fortsatt en vesentlig rolle i de unges liv og i påvirkningen av de unges holdninger til skolen. Kapitlet omtaler derfor også hjem-skole-samarbeidet.

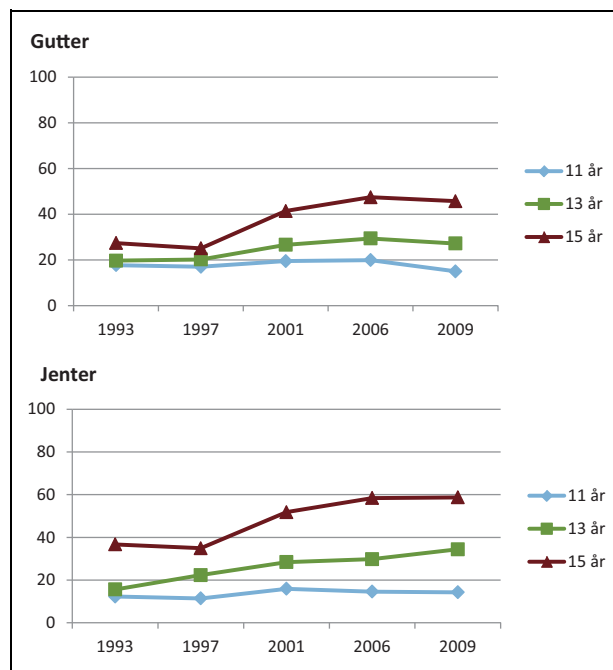
11.1 Brytningstid

Elevene på ungdomstrinnet er i en periode i livet som preges av overganger og endring. De er på vei fra barndom til voksenliv. Livsfasen kjennetegnes ved å være en tid da elevene opplever gjennomgripende sosiale, fysiske og intellektuelle endringer.

Elevene gjennomgår en stor følelsesmessig og sosial modning gjennom ungdomstrinnet. Dette kan i seg selv oppleves som vanskelig og problematisk. I tillegg er det stor ulikhet i elevenes modningsgrad. Endringene preger også de unges relasjoner til andre. I denne livsfasen blir relasjonene til jevnaldrende viktigere. Venner blir en større del av de unges hverdag. Unge orienterer seg bort fra foreldrene som normgivende instans mot en større vektlegging av fellesskapet med jevnaldrende. Mange unge går gjennom en fase med opprør mot autoritetsfigurer. Skolen blir en viktig arena for å treffe jevnaldrende, og mange elever på ungdomstrinnet gir uttrykk for at det viktigste for dem med skolen, er at de får treffe vennene sine der. På ungdomstrinnet får skolen derfor en viktigere funksjon som sosial arena, der elevene etablerer sin sosiale identitet.

Ungdomstiden kjennetegnes også ved å være en søken etter identitet og etter å høre til i grupper. Dette kan føre til marginalisering, for eksempel som en konsekvens av mobbing, kulturell bakgrunn, bruk av rusmidler eller psykiske helseproblemer.

Elever på ungdomstrinnet blir utsatt for påvirkning fra reklame og medieskapte idealer.



Figur 11.1 Skolestress. Prosent

«Hvor stresset blir du av skolearbeid (både arbeid du skal gjøre på skolen og lekser)?» Prosentandel som svarer «ganske mye» eller «svært mye».

Kilde: Samdal 2009 og HEMIL-senteret 2010 (for 2009-tall)

Som forbrukergruppe er de utsatt for press fra kommersielle aktører. Forbruk er også en måte å markere identitet og tilhørighet på som blir stadig viktigere i overgangen fra barn til ungdom.

Andelen unge som har tilgang til Internett på sitt eget rom, stiger med alder. Samtidig er andelen som bruker Internett via mobiltelefon eller annen håndholdt teknologi, økende. Denne typen bruk bidrar til økt privatisering av tilgangen til Internett, og barn og unges kontakt med den digitale verdenen foregår ofte utenfor de voksnes kontroll. Foreldrenes mulighet for å veilede om PC/Internett-bruk blir svekket etter hvert som barna blir eldre.

Forskningen tyder på at elever i løpet av ungdomsskolen opplever økende stress på grunn av skolearbeid. Blant femtenåringene oppgir rundt halvparten at de blir stresset av skolearbeidet, se

figur 11.1. Flere jenter enn gutter er stresset av skolearbeidet, og andelen som er stresset øker med alderen. Figur 11.1 viser at andelen elever som stresses av skolearbeidet har økt betraktelig siden 90-tallet, men det har ikke vært noen store endringer de siste årene.

11.2 Ungdomshverdagen og skolen

Den enkelte ungdoms faglige og sosiale utvikling på ungdomstrinnet formes i et samspill mellom skole, venner, hjemmemiljø og fritidsaktiviteter.

I det følgende gis en oversikt over tidstrender i ungdoms skolemotivasjon, skoleinnsats og vurdering av deres læringsmiljø, og hvordan dette kan knyttes til andre arenaer i ungdommens hverdag.

11.2.1 Trender over to tiår

Graden av konflikter og atferdsvansker på skolen, elevenes motivasjon for læring og elevenes trivsel har endret seg på ungdomstrinnet i løpet av 1990-årene og 2000-tallet. Utviklingstrekkene er i hovedsak svært positive. Dette viser resultater fra NOVAs *Ung i Norge*, som har landsrepresentative intervjuer av norske 15-åringere med sammenliknbare tall fra 1992 via 2002 til 2010.¹ Den årlige og obligatoriske *Elevundersøkelsen* er nå gjennomført så mange ganger at det er mulig å dokumentere en utvikling av læringsmiljøet på ungdomstrinnet.²

¹ Øia 2011

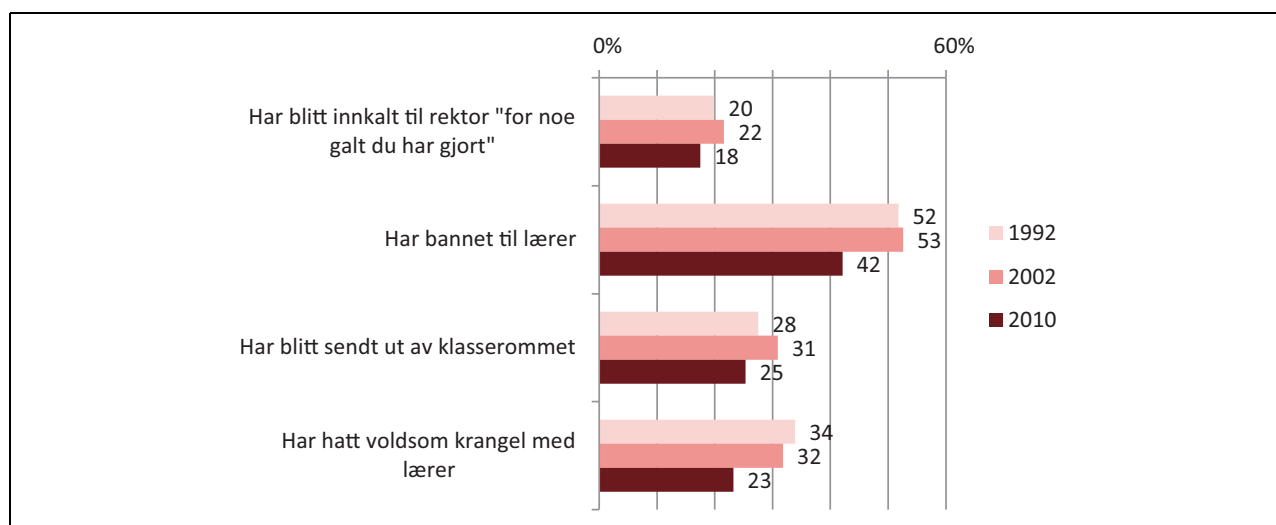
² Topland og Skaalvik 2010

Utviklingen i konfliktnivå, bråk og uro i ungdomsskolen

Konfliktnivået mellom lærere og elever på ungdomstrinnet er redusert betydelig i løpet av de siste 20 årene, og spesielt i løpet av 2000-tallet. For eksempel hadde ca. en av tre ungdomsskoleelever hatt en voldsom krangel med en lærer siste år i 1992, mens dette gjelder under en av fire i 2010. Over halvparten av ungdomsskoleelevene i 1992 hadde bannet til en lærer det siste året, mens andelen ble redusert til ca. fire av ti elever i 2010. Se figur 11.2.

Hovedbildet er et klart lavere konfliktnivå i klasserommene enn tidligere, og begge kjønn bidrar til den positive utviklingen – jenter noe mer enn gutter. Konklusjonen er at den viktige lærer-elev-relasjonen har blitt stadig bedre i løpet av de siste tiårene.

Samtidig som statistikken viser et klart dempet konfliktnivå mellom elever og lærere, og bedre lærer-elev-relasjoner, har det blitt mindre bråk og uro i timene. I 2010 sier over halvparten av elevene seg *uenig* i utsagnet «Det er altfor mye bråk og uro i timene», mot under 45 prosent i 2002. Også i *Elevundersøkelsen* har vi sett en positiv utvikling for bråk og uro de siste årene. Det har vært en statistisk signifikant nedgang bare over de fire siste årene, og det er ikke store forskjeller i rapporteringen av uro mellom 8., 9. og 10. trinn. Oxford Research konkluderer i siste rapport fra *Elevundersøkelsen* slik: «Samlet sett, på spørsmålene rundt uro, ser det ut til å være en trend i retning av at færre opplever at lærerne må bruke tid på å få ro i klassen, færre mener de for-



Figur 11.2 Mål på skolekonflikt

Andel elever på ungdomstrinnet som har opplevd fenomenet siste år.

Kilde: Øia 2011

styrer andre og færre opplever å bli forstyrret av andre.»³

Konsekvensen er færre elementer som forstyrrer undervisningen og mer ro og konsentrasjon i læringssituasjonen på ungdomstrinnet i 2010 enn det har vært de siste to tiårene.

Utviklingen i skolemotivasjon

Meldingens kapittel 3 utdyper betydningen av elevenes motivasjon på ungdomstrinnet. NOVA fanger opp skolemotivasjonen hos elever på ungdomstrinnet gjennom flere komponenter, blant annet ved å spørre om skulking, mentalt fravær og om elevene kjeder seg på skolen.⁴ Spørsmålene i studien er ment å skulle måle at elevene på ulike måter stenger undervisning og læring ute, noe som vil være klare indikasjoner på lav motivasjon for skolearbeidet. Bare ca. 5 prosent av elevene på ungdomstrinnet havner i kategorien med lavest skolemotivasjon på det samlede målet som NOVA opererer med. Selv med et godt utgangspunkt, har det vært endringer i positiv retning i elevenes motivasjon, men undersøkelsen peker også på noen utfordringer.

I løpet av 1990-årene og 2000-tallet har andelen elever på ungdomstrinnet som oppgir at de har skulket skolen i løpet av det siste året, gått ned med 8 prosentpoeng, fra 41 prosent i 1992 til 33 prosent i 2010. Det gir grunnlag for å si at det er

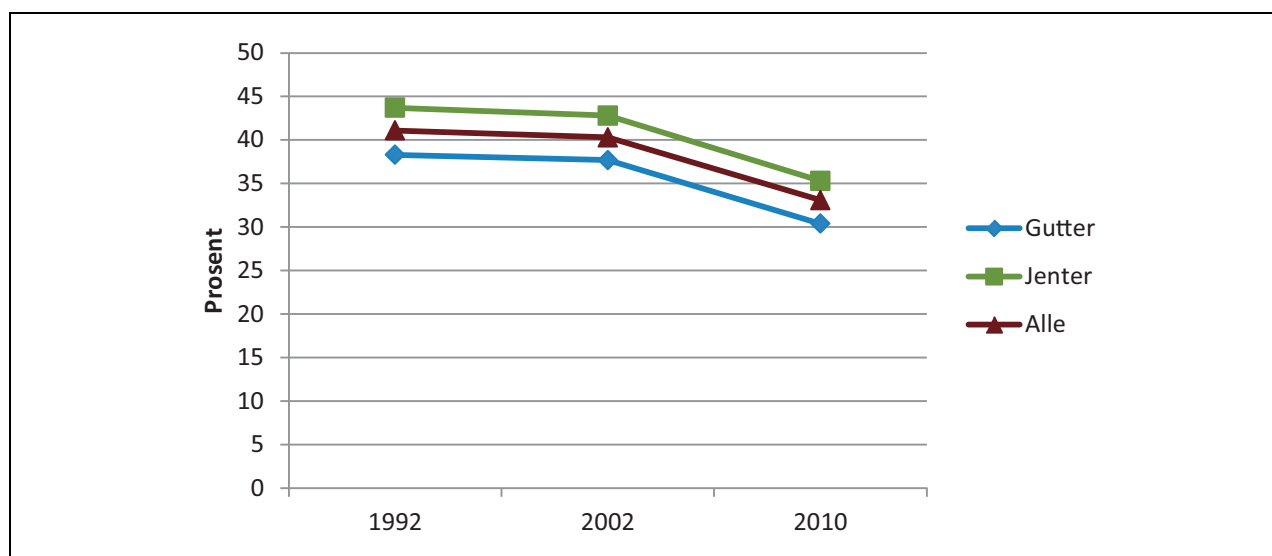
mindre skulk på ungdomstrinnet i 2010 enn det har vært på lenge. Nesten hele reduksjonen har skjedd mellom 2002 og 2010. Rundt en av tre elever oppgir å ha skulket i løpet av det siste året. Jenter skulker mest, og jentene bidrar noe mer til nedgangen i skulking enn guttene. Se figur 11.3.

Forhold som på ulike måter indikerer mentalt fravær hos elevene, som det å komme for sent, ikke gjøre lekser, drømme seg bort og ulike former for konsentrasjonsvansker, viser også en moderat positiv utvikling. For eksempel har andelen elever som har kommet for sent på skolen, gått ned med 10 prosentpoeng, fra 27 prosent i 2002 til 17 prosent i 2010. Tendensen går også i retning av at færre har sovnet i timen, og færre har hatt så store problemer med å konsentrere seg at de ikke klarte å følge med på opplæringen. På den annen side oppgir tre av fire elever på ungdomstrinnet i 2010 at de ukentlig eller oftere drømmer seg bort og tenker på andre ting i timene.

Utviklingen av elevenes fysiske og mentale fravær er redusert de siste årene. På den annen side er det noe flere elever på ungdomstrinnet enn tidligere som svarer at de kunne tenke seg å slutte på skolen dersom de fikk arbeid. Spørsmålet er formulert på følgende måte: «Hvis du hadde fått deg en jobb nå, ville du heller jobbe enn å gå på skole?». I 2010 svarer 30 prosent av elevene at de heller ville jobbe enn å gå på skolen, mot 27 prosent i 2002 og 26 prosent i 1992. Det er flere gutter enn jenter som ønsker å slutte på skolen, og det er flere blant dem som planlegger å gå videre til

³ Topland og Skaalvik 2010, s. 107

⁴ Øia 2011.



Figur 11.3 Skulking. Prosent

«Omtrent hvor mange ganger har du skulka skolen en hel dag i løpet av det siste året?» Andel elever på ungdomstrinnet som har skulket minst en gang.

Kilde: Øia 2011

yrkesfaglige studieprogrammer, enn de som planlegger studieforberedende programmer. Samtidig er det en tydelig tendens til at gutter med økende alder i minkende grad ønsker å slutte på skolen. For jenter er det bare små forskjeller mellom trinnene.

Andelen elever som oppgir at det er kjedelig på skolen, har endret seg moderat i positiv retning. I 1992 svarte 30 prosent av elevene at de var «helt enige» i at det er kjedelig på skolen. I 2010 er andelen nede i 25 prosent. Dette er likevel ganske mange som kjeder seg. På spørsmålet om elevene synes det er for mye teori og for lite praktisk opplæring i skolen, har det mellom 1992 og 2010 vært tydelige endringer. Endringene var spesielt store fra 1992 til 2002. I 1992 var det 39 prosent av elevene som var helt enige i at «det er for mye teori og for lite praktisk opplæring i skolen», mot 51 prosent i 2002. Fra 2002 til 2010 har det vært en liten nedgang – til 49 prosent. Halvparten av elevene på ungdomstrinnet mener altså at det kunne vært en bedre balanse mellom teori og praktisk opplæring i skolen.

Utviklingen i ungdoms trivsel på skolen

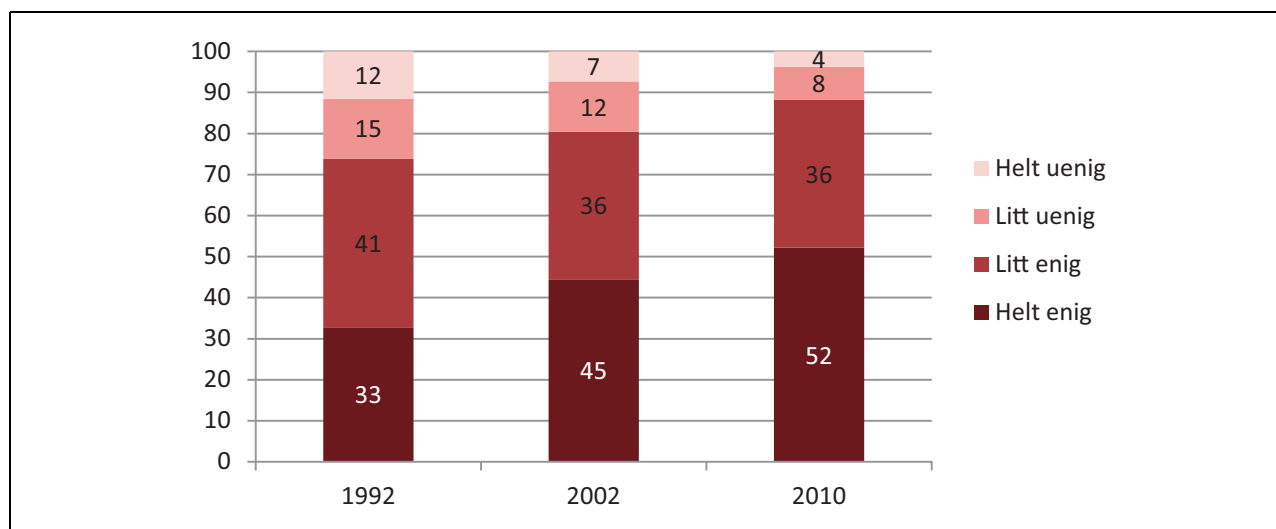
Det er høy trivsel blant norske elever på ungdomstrinnet, og utviklingen har gått tydelig i positiv retning de siste to tiårene. Fra 1992 til 2002 steg andelen av de unge som var helt enige i at «jeg trives på skolen», fra 33 prosent til 45 prosent, mens det i 2010 var hele 52 prosent som var helt enig i at «jeg trives på skolen». Andelen som oppgir at de mistrives, har samtidig blitt mer enn halvert i denne tidsperioden. Se figur 11.4. Det

norske ungdomstrinnet har klart å skape et stadig triveligere læringsmiljø for elevene. Ni av ti elever på ungdomstrinnet svarer at de er enige eller helt enige i at de trives på skolen. Det er bare små forskjeller på jenters og gutters trivsel på ungdomstrinnet. Tallene stemmer godt overens med Elevundersøkelsen 2010, der 85–88 prosent av elevene på ungdomstrinnet oppgir at de trives *godt* eller *svært godt* på skolen.

Utviklingen i elevenes trivsel gjenspeiles i antall elever som gruer seg til å gå på skolen. Det store flertallet av elevene, i både 1992, 2002 og 2010 gruer seg ikke til å gå på skolen. Likevel har det skjedd tydelige endringer i positiv retning over de siste to tiårene. Andelen elever som oppgir at de gruer seg til å gå på skolen, har blitt mer enn halvert i denne tidsperioden. I 1992 var det 9 prosent som var helt enig i at «jeg gruer meg ofte til å gå på skolen», i 2002 4,5 prosent og i 2010 3,6 prosent. Selv om utviklingen er tydelig i positiv retning, er det fortsatt mange elever som gruer seg til å gå på skolen. Tar vi utgangspunkt i de elevene som i 2010 var helt enig i at «jeg gruer meg ofte til å gå på skolen», utgjør dette om lag 6 500 elever. Undersøkelsen forteller derimot ikke noe om årsakene til at noen elever gruer seg for skolen. Noe flere gutter enn jenter gruer seg til å gå på skolen.

11.2.2 Skolefaktorene og elevenes livssituasjon

Ungdoms motivasjon og resultater på skolen kan også knyttes til andre arenaer i ungdommenes hverdag. I NOVAs undersøkelse *Ung i Norge* fin-



Figur 11.4 Trivsel. Prosent

«Jeg trives på skolen». Andelen elever på ungdomstrinnet.

Kilde: Øia 2011

nes det data som dokumenterer ungdommenes hjemmebakgrunn, forhold til foreldrene, jevnaldersmiljøet, trenings- og fritidsaktiviteter, utagerende atferd, rusbruk og psykiske problemer. Der ikke annet er oppgitt, bygger teksten på NOVAs undersøkelse.

I sine analyser har NOVA kontrollert de ulike variablene opp mot hverandre og funnet at noen av dem står igjen med selvstendig forklaringskraft for motivasjon og resultater på skolen. Dette er altså ikke nødvendigvis årsakssammenhenger, men den statistiske samvariasjonen er tydelig. Flere av forholdene ved elevenes bakgrunn som står igjen som viktige her, er trukket fram i tidligere forskning både nasjonalt og internasjonalt.⁵ Det gjelder spesielt betydningen av elevenes hjemmebakgrunn. Samtidig gir materialet fra *Ung i Norge* mulighet til å gjøre direkte koblinger mellom skolerresultater og forhold i unges liv, som vennskap og fritidsaktiviteter, som ikke har vært like vanlig i tidligere forskning.

Kjennetegn ved familien

Blant elevene med høyest skolemotivasjon er de som bor sammen med begge foreldrene, overrepresentert. Denne gruppen unge er også blant dem som får best snittkarakterer i norsk, engelsk og matematikk. Analysene viser også forskjeller avhengig av landbakgrunn, spesielt for skolerresultatene. Elever der begge eller den ene av foreldrene er født i Norge, oppnår best karakterer. I NOVAs materiale er det en tendens i retning av at unge med ikke-vestlig bakgrunn har høyere skolemotivasjon. Andre undersøkelser har også pekt på at ungdom med innvandrerbakgrunn er mer motivert enn elever med norsk bakgrunn. På ungdomstrinnet er det en høyere andel elever med innvandrerbakgrunn som sikter mot høyere utdanning, enn tilfellet er blant elever med norsk bakgrunn.^{6 7} Mønsteret i undersøkelsene synes å være at elever med innvandrerbakgrunn er høyt motivert, men ikke oppnår like gode karakterer som elever med norsk bakgrunn.

Effekten av landbakgrunn faller bort når det kontrolleres for andre variabler i NOVAs studie. Andre studier har også vist at en oppvekst i en innvandrerfamilie i seg selv ikke er spesielt utslagsgivende i det norske utdanningssystemet.⁸ Mesteparten av forskjellene i nasjonale prøveresultater mellom minoritetsspråklige elever som er født i

Norge, og majoritets elever forsvinner når elever med tilsvarende sosial bakgrunn sammenliknes.⁹

Det er en sammenheng mellom økonomien i husstanden og elevenes motivasjon og resultater på skolen. De elevene som opplever at familien har god råd, er overrepresentert blant de høyest motiverte elevene på ungdomstrinnet. De elevene som har begge foreldrene i full jobb, er klart overrepresentert blant dem med høy skolemotivasjon. De elevene som har foreldrene helt eller delvis utenfor arbeidsmarkedet, får klart dårligere karakterer.

Videre viser analysene at elever der mor og far har utdanning på universitets- eller høyskolenivå, får klart best karakterer. Lavest karakterer får de elevene der mor og far kun har ungdomsskole som høyeste avsluttede utdanning.

Elevenes «kulturelle kapital» belyses gjerne gjennom å måle hvor mange bøker det finnes i hjemmet, og hvilken utdanning foreldrene har. Det er en klar stigende tendens for skolemotivasjon med et stigende antall bøker i hjemmet. Av de forholdene som belyser elevenes hjemmebakgrunn i undersøkelsen, står foreldrenes innsyn i de unges fritid igjen med sterkest selvstendig forklaringskraft, se kapittel 11.3.

Fritid, aktiviteter og jevnaldersmiljø

De som er med i en gruppe av ungdommer som holder sammen på skolen og i fritiden, er også de mest skolemotiverte og trekker opp karaktersnittet. De som ikke er så ofte sammen med jevnaldrende, er samtidig overrepresentert blant de minst skolemotiverte. Karakterfordelingen ser ut til å følge et underliggende mønster: Jo flere venner, desto bedre karakterer.

NOVA har konstruert et samlemål for popularitet og vennskap, basert på en rekke spørsmål. For både gutter og jenter gjelder at jo mer populær den enkelte opplever seg selv, og jo lettere de har for å få venner, desto bedre er snittkarakterene i engelsk, norsk og matematikk.

Idrettsaktiviteter og trening viser både positiv og negativ sammenheng med skolemotivasjon. Unge som trener i idrettslag, har høyere skolemotivasjon enn andre. Samtidig er det ingen tydelige sammenhenger mellom skolemotivasjon og det å trimme på egen hånd eller å drive med ulike former for dans. Elever som bruker treningssen-

⁵ Hattie 2009

⁶ Bakken 2003

⁷ Sletten 2000

⁸ Bakken 2003, Fekjær 2006, Bonesrønning og Iversen 2008, Grøgaard mfl. 2008, Bakken 2009, Birkelund og Mastekasa 2009

⁹ Bonesrønning og Iversen 2008, Grøgaard mfl. 2008

ter eller helsestudio mye for å trene, eller som trener mye kampsport, har derimot dårligere skolemotivasjon enn andre. Karakterer følger bare delvis dette mønsteret.

Andre fritidssysler viser også en klar sammenheng med skolemotivasjon og skoleresultater. De unges lesevaner korrelerer sterkt positivt både med hvor skolemotivert den enkelte er, og med karakterer. Spesielt er utslagene sterke for boklesing. Spillevaner (Internett-, PC- og tv-spill) viser derimot en klar negativ sammenheng med skolemotivasjon og skoleresultater. Moderat bruk av slike spill ser ikke ut til å påvirke skolemotivasjonen. De som spiller ut over en til to timer daglig, har klart dårligere skolemotivasjon. Dette er særlig tydelig for guttene. Det er stor forskjell på gutter og jenter, både i hvor mye de spiller og for sammenhengen med motivasjon og resultater på skolen. De unges spillevaner står igjen som en viktig forklaringsfaktor, også kontrollert for andre variabler.

Det er relativt få med høy skolemotivasjon blant de unge som ofte står og henger på et gatehjørne, utenfor en kiosk eller lignende. Det samme ser ut til å gjelde for de som ofte bruker tid på å gå i butikker. Derimot er de som er mest hjemme og flinke til å hjelpe til i huset, blant de mest skolemotiverte. Av fritidsaktivitetene er det spillvaner, antall venner og trening i idrettslag som viser sterkest sammenheng med motivasjon og skoleresultater, også kontrollert for andre variabler.

Marginalisert atferd

Et samlemål for utagerende antisosial og kriminell atferd består av ti ulike handlinger, blant annet nasking, hæververk og utøvelse av vold. Utslagene er svært store på skolemotivasjonen. De som i snitt har utført mellom fem og seks av disse ti handlingene minst én gang siste året, har lavest skår på skolemotivasjon. Blant dem med høyest skår på motivasjon er det bare én av tjue som har utført en slik handling siste året. Så lenge antallet antisosiale eller kriminelle handlinger er begrenset, virker ikke sammenhengen like sterk for karakterer.

Blant dem som har lavest skår på skolemotivasjon, har seks av ti drukket seg tydelig beruset minst én gang. For dem med høyest skolemotivasjon gjelder dette under en av ti. Bruk av alkohol gir også tydelige negative utslag på karakternivået i norsk, engelsk og matematikk. Spesielt er forskjellene store mellom de unge som ikke har

drukket seg tydelig beruset siste året, og de som har vært beruset én gang.

I likhet med alkohol samvarierer bruk av hasj og marihuana også sterkt med skolemotivasjon. De unge som har laveste verdi på samlemålet for skolemotivasjon, er blant dem som har brukt mest hasj eller marihuana. Nesten ingen av de elevene som har høyeste verdi på samlemålet for skolemotivasjon, har brukt hasj eller marihuana. Det er tilsvarende sammenhenger for bruk av andre narkotiske stoffer. Også snittkarakterene i norsk, engelsk og matematikk samvarierer sterkt både med bruk av hasj og marihuana og med andre narkotiske stoffer. Spesielt er utslagene markert for jentene. Når det kontrolleres for andre variabler, er det den utagerende atferden som står igjen med selvstendig forklaringskraft for både motivasjonen og resultatene på skolen.

Psykisk helse og mobbing

Basert på seks indikatorer er det konstruert et samlemål for psykiske problemer. Det er tydelig samvariasjon i retning av at unge med mange psykiske problemer er overrepresentert blant dem med lavest skolemotivasjon. Samvariasjonen mellom snittkarakterer i norsk, engelsk og matematikk og psykiske problemer er ikke like tydelig.

Unge som utsettes for mobbing, har lavere skolemotivasjon enn andre. Samtidig gir mobbing klare utslag på karakterer. Spesielt jenter som blir mye mobbet, er overrepresentert blant elever med dårligere karakterer.

11.3 Samarbeid mellom hjem og skole

Styrket foreldreengasjement og utvikling av godt samarbeid mellom hjem og skole er et viktig ledd i arbeidet for et bedre ungdomstrinn. Det er klare holdpunkter for at foreldres positive holdning til utdanning og læring og et godt samarbeid mellom hjem og skole er gunstig både for elevenes læringsmiljø, motivasjon for læring og læringsresultater. Samtidig står hjem-skole-samarbeidet svakere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Hovedbildet forskningen tegner, er at jo eldre elevene blir, desto dårligere vurderes samarbeidet mellom hjem og skole.

Opplæringsloven §§ 1-1 og 13-3d fastsetter at opplæringen i skolen (og lærebedriften) skal være i samarbeid med og i forståelse med hjemmet.¹⁰ I forskrift til opplæringsloven § 20-1 er det presisert

¹⁰ Opplæringsloven

at samarbeidet skal ha eleven i fokus og føre til god oppfølging av elevens faglige og sosiale utvikling. Bestemmelsen understreker også at et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen i arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø og for å skape gode læringsresultater. I forskrift til opplæringsloven § 20-3 er det fastsatt krav til innholdet i foreldresamarbeidet i grunnskolen.

Både i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen, i St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* og i Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid for læring* er foreldresamarbeid pekt på som et viktig område som fremmer elevens læring.

Det er små forskjeller i lærernes bruk av tid til dette på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Lærere ser på hjem-skole-samarbeidet som en ressurskrevende aktivitet, men samtidig som en viktig investering med stor betydning for læringsarbeidet.¹¹

Foreldre er en ressurs vi må prøve å få inn i skolen. De bruker de grunnleggende ferdighetene som arbeidsredskaper på ulike måter, og kan fortelle og vise. Hvorfor ikke appellere til foreldre og evt. arbeidsgiverne deres om å besøke skolen og gi elevene et pust av verden utenfor skolen.

Laererstemmer.no, mars 2011

Større krav til elevenes selvstendighet og eget ansvar, kombinert med høyere faglige krav, kan gjøre at mange foreldre blir mer usikre på sin rolle i hjem-skole-samarbeidet på ungdomstrinnet. Foreldres støtte til elevenes læring får et annet preg på ungdomstrinnet, hvor holdninger og forventninger får større betydning, kombinert med faglig støtte.

Hattie (2009) finner at det er foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats; dernest følger foreldrenes interesse for skolearbeid hjemme og på skolen, og først på tredje plass kommer ren leksehjelp og så dialog om skoleframgang. Disse forholdene betyr mer enn andre forhold i familien, slik som sosioøkonomisk status. Dette viser at foreldre som har forventninger og er interesserte, spiller en avgjørende rolle, selv om de for eksempel ikke kan hjelpe til med alle leksene.

Foreldrene er en ressurs, sies det. Enig, hvis vi er i stand til å nytte denne ressursen. Men hva innebærer dette? Hvilken ressurs er det vi er ute etter? (...) en aktiv deltaker i både elevens og i egen

videreutvikling også som foreldre, der vi opplever utfordringer sammen, og forsøker å finne løsningen sammen. En kultur der vi er nysgjerrige sammen. For også den voksne har behov for å lære nye ting i dagens samfunn. Og da har vi en rekke felles utfordringer, sammen med den unge.

Laererstemmer.no, mars 2011

(...) det er klart at en etter en så ramler vi ut av dette faglige pensumet som ungene våre skal igjennom. Men vi kan hjelpe ungene ved å ikke snakke negativt om læreren og skolen (...) ved å tydelig signalisere forventninger til ungene, til innsats, at utdanning er viktig (...) Det er mer ved den foreldrerollen enn å gremmes at nå faller vi ut når det kommer til andregradsligninger.

FAU-representant, Sør-Norge

De aller fleste unge uttrykker at det er viktig hva foreldrene mener, og at foreldrene har innflytelse på deres valg av utdanning og yrke.¹² Nyere forskning slår fast at det er en positiv sammenheng mellom foreldreinvolvering og resultater på skolen.¹³ Jo sterkere foreldre involverer seg i ungdommens hverdag i form av kjennskap til hvem ungdommen er sammen med og hvor de befinner seg på fritiden, desto bedre læringsresultater, målt med karakterer. Elever med minst foreldreinnsyn har i snitt en halv karakter lavere enn elever med mest foreldreinnsyn. Den samme positive sammenhengen viser seg mellom foreldrenes innsyn i ungdommens hverdag og elevenes motivasjon for skolearbeid. Se figur 11.5.

11.3.1 Utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole

Forskning viser at foreldre er interessert i og opp-tatt av at barna skal lykkes i skolen, også på ungdomstrinnet.¹⁴ Forholdet mellom hjem og skole er en relasjon som krever noe av begge parter, og rollene endrer seg fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. I tillegg er det viktig at skolen har en strategi for hvordan man skal nå de foreldrene som selv ikke tar initiativ eller engasjerer seg, og som ofte tror at de ikke er av særlig betydning for elevenes skolegang.¹⁵

En del foreldre opplever at de har liten reell innflytelse på sine barn og ungdommers skolegang. Samarbeidet mellom skole og hjem preges

¹¹ Strøm mfl. 2009a

¹² Øia 2009

¹³ Øia 2011

¹⁴ Nordahl 2007

¹⁵ Drugli og Onsøien 2010

ofte mer av informasjon enn av dialog og medbestemmelse. Manglende gjensidighet kan ha som konsekvens at skolen og lærerne i for stor grad definerer og styrer samarbeidet.¹⁶

Forskning viser at skolen har problemer med å håndtere foreldre som skolen ikke automatisk oppfatter som gode samarbeidspartnere. Nordahl skriver at: «Alle foreldre har ressurser i forhold til egne barn, og en omtale av foreldre som ressurs-svake er nedverdiggende, og det vil ødelegge for mulighetene til å samarbeide nært med foreldrene. Det er umulig å vise respekt og gi medvirkning til noen du betrakter som ressurs svak og mindreverdige.»¹⁷ Internasjonal forskning trekker også fram at mange foreldre føler seg fremmede i skolen fordi de ikke forstår skolens språk.¹⁸

I NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* pekes det på at samarbeid med minoritetsspråklige foreldre kan by på særlige utfordringer. Årsaken kan både være grunnleggende språk- og kommunikasjonsproblemer, og at mange foreldre er ukjent med samarbeidstradisjonene i Norge.

Samarbeidet mellom hjem og skole settes mest på prøve når elevene mistrives på skolen, blir borte fra skolen, viser negativ atferd, har en utfordrende hjemmesituasjon eller utsettes for mobbing og trakassering av medelever eller lærere. Et vellykket hjem-skole-samarbeid krever evner til å håndtere kompliserte relasjoner. Det krever at ansatte på skolen og i ulike støttetjenester har innsikt i elevenes situasjon og har kunn-

skap og kompetanse om hvilke hensyn og mekanismer som er viktige i løsningen av motsetninger og konflikter.

Selv om datagrunnlaget ikke er entydig, viser flere undersøkelser at foreldres frykt for å kritisere skolen av hensyn til sine barn, er et problem med et visst omfang i skolen.¹⁹

Og så er det dessverre veldig mange som ikke tør å fronte ting fordi det kan gå utover ungen din. Altså, hvis vi nå går inn og styrer, eller går inn og gir beskjed om ting som ikke fungerer så veldig bra – en lærer som ikke gjør jobben sin – så kan det gå utover ungen min. Det er veldig mange dessverre. (...) Sånn skal det ikke være.

FAU-representant, Midt-Norge

Både studenter i lærerutdanningene og nyutdannede lærere peker på hjem-skole-samarbeid som et område der de føler at de mangler kunnskap og ferdigheter.²⁰ Dermed får den enkelte skoles kultur stor betydning for den nyutdannede lærerens holdninger til denne delen av skolens hverdag. Veiledningen av nyutdannede lærere er i denne sammenhengen viktig.

11.3.2 Bruk av IKT i hjem-skole-samarbeid

Bruk av IKT kan bidra til et bedre hjem-skole-samarbeid. Digitale læringsplattformer benyttes til å kommunisere med foreldre om elevens læringsarbeid. Foreldre får informasjon om for

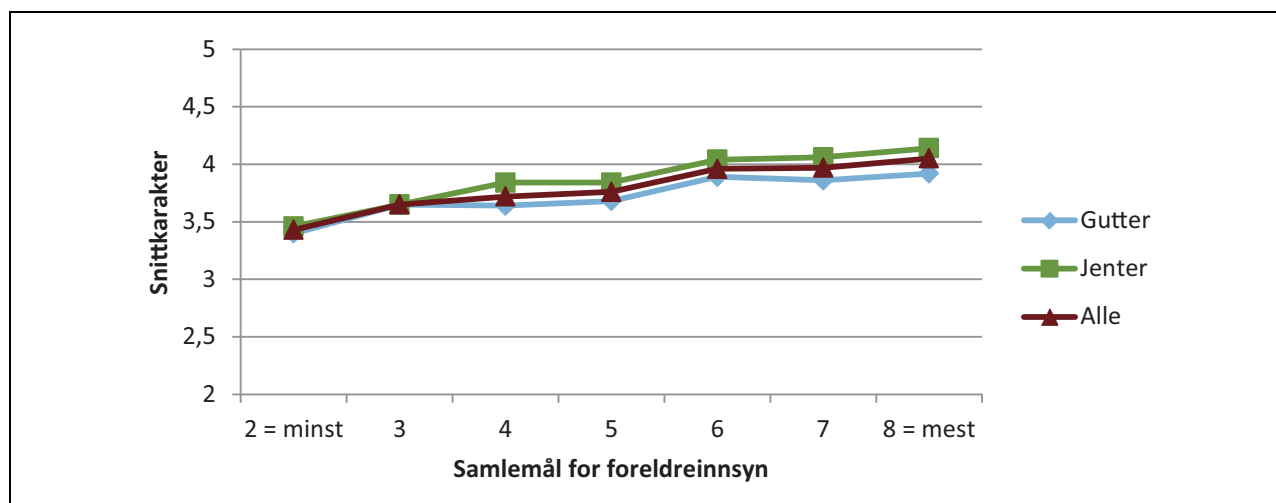
¹⁶ Utdanningsdirektoratet 2010e

¹⁷ Nordahl 2007

¹⁸ Hattie 2009

¹⁹ Beck og Vestre 2008

²⁰ Finne mfl. 2011, Arnesen og Åmot 2010



Figur 11.5 Sammenheng mellom foreldreinnsyn og karakterer

Snittkarakter i engelsk, norsk skriftlig og matematikk ut fra samlemål for foreldreinnsyn.

Kilde: Øia 2011

eksempel arbeidsplaner, elevens individuelle planer, kompetansemål, mål og framdrift i fag. I tillegg benyttes digitale læringsplattformer i økende grad til å kommunisere med hjemmet. Skolen kan også bruke læringsplattformen til å bygge ned språklige barrierer mellom hjem og skole.

Det er lett i dag å skape et godt læringsmiljø, læringstrykk og samarbeidsklima – forutsetningen er bruken av enten en LMS eller Web 2.0. Det fins så mye flott og nyttig digitalt verktøy for oss, at det i grunnen bare er å plukke fra øverste hylle.

Lærerstemmer.no, mars 2011

På den annen side er det viktig at skolen tar hensyn til at det for noen foreldre kan være en digital terskel som det kan være vanskelig å komme over. Dersom skolen legger opp til kommunikasjon med foreldrene gjennom læringsplattformer, vil foreldre uten kompetanse og tilgang til Internett ekskluderes fra kommunikasjonen. Skolen må derfor ha en holdning i møte med foreldre som ikke bruker Internett på det nivået som kreves.

Samtidig gjør IKT-bruken i praksis skolen «døgnåpen» og endrer skolens og foreldrenes forventninger til hvor rask responsen på henvendelsene skal være. Elevenes personvern skal også ivaretas i samarbeidet med foreldrene, og det er viktig å vurdere hvilket innhold foreldrene har tilgang til på læringsplattformen. Skolen må derfor ha en bevisst holdning til grenseoppganger ved IKT-bruk i hjem-skole-samarbeidet og formidle disse grensene til foreldrene. Lærernes tidsbruk er et viktig element i skolens vurderinger.

Vi er med i et prøveprosjekt på It's Learning der jeg som forelder skal kunne logge meg inn parallelt med min sønn, og så får jeg tilgang til, ikke alt, men nokså mye, hva han gjør og hva som ligger av oppgaver der. Det har ikke fungert ennå, det er første høsten vi er med på det, men det er litt spennende, for da kan jeg sitte på jobb og følge med. Men det er en utfordring det med, vi har jo noen overivrige lærere som sender noe enormt elektronisk, og så er det andre igjen som ikke bruker det nesten.

FAU-representant, Vestlandet

Senter for IKT i utdanningen har i samarbeid med Senter for rettsinformatikk ved Universitetet i Oslo opprettet Personvernsskolen for å gi råd om og veiledning i hvilke krav regelverket stiller til personvern og hvordan kravene kan etterleves.²¹

Boks 11.1 Kommunikasjon med IKT

En ungdomsskole kommuniserer med foreldre slik at de kan følge med på den faglige utviklingen til sitt barn. Forberedelser og oppfølging til utviklingssamtalen foregår elektronisk på læringsplattformen. Foreldrene til elever med lang reisevei og foreldrene som er bosatt et annet sted enn eleven, får tilbud om å bruke verktøy som videokonferanse eller Skype. Utviklingssamtalene opprettholdes, men det åpnes for at disse kan følges tettere opp av både foreldre og lærere.

IKT-senteret er også i ferd med å utarbeide en veileder om foreldres tilgang til digitale læringsplattformer.

11.3.3 Et godt samarbeid mellom hjem og skole

Det foreligger mye materiell som skolene kan benytte for å gjøre avstanden mellom hjem og skole mindre. Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) har utarbeidet materiell til bruk for foreldre og ansatte i skolen, og har blant annet oversatt til en rekke språk ressursmateriell rettet mot foreldre til elever på ungdomstrinnet.²² I satsingen *Bedre læringsmiljø* er samarbeidet mellom hjem og skole et av flere sentrale områder.²³ Ressursmateriellet gir en rekke råd om utvikling av samarbeidet. Utdanningsdirektoratet har initiert lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid ved utvalgte skoler i de tre nordligste fylkene. Det skjer også utprøving av ulike former for foreldresamarbeid på skoler med mange elever med innvandrerbakgrunn. Forskning viser at skoler som har god kompetanse og innsikt i flerkulturelt arbeid, lykkes bedre med samarbeidet med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn.²⁴

Departementet legger til grunn at skolen skal tilrettelegge for god informasjon om opplæringens mål og innhold, om forventninger til atferd, rutiner i mobbesaker samt en rekke andre forhold. Foreldre må få informasjon om skolens bruk av ulike vurderingsformer og bruk av karakterer.

²¹ Personvernsskolen 2011

²² Foreldreutvalget for grunnskolene 2011

²³ Utdanningsdirektoratet 2010d

²⁴ Danbolt mfl. 2010.

Skolen må sikre at informasjonen er gitt på en slik måte at den er mottatt og forstått. Spesielt er det viktig å sikre at informasjon når fram til foreldre som ikke kjenner det norske skolesystemet.

Skolens praksis i hjem–skole-samarbeidet bør drøftes i foreldreorganene og evalueres jevnlig. Dette gjelder også hvordan digitale hjelpemidler kan brukes, og forventninger om tilgjengelighet. Videre bør det være sentralt å drøfte rutiner som skal følges når det oppstår problemer, uenighet og konflikter. Mange skoleeiere/skoler gjennomfører brukerundersøkelser. Fra sentralt hold foreligger det elektroniske verktøyet *Foreldreundersøkelsen*. Ved god informasjon og tilrettelegging har skoler oppnådd høy svarprosent og dermed fått et godt grunnlag for å drøfte resultatene og justere sin praksis. Departementet vil vurdere om Foreldreundersøkelsen kan bli et bedre redskap for skolene, blant annet ved obligatorisk gjennomføring.

11.3.4 Et godt samarbeid om elever som strever

I tilfellene med elever som strever, vil det være av stor betydning for eleven at hjem og skole drøfter hvordan de sammen og hver for seg kan bidra til endring. Særlig viktig vil det være å se på hvilke faktorer som opprettholder uønsket utvikling eller

atferd, og hvordan opplæring og støtte kan bidra til å endre dette. Skolehelsetjenesten, sosialpedagogisk rådgiver eller andre vil også være sentrale i dette samarbeidet med hjemmet.

Som en del av Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring – er Overgangsprosjektet nylig iverksatt, se kapittel 8.4. Her ligger hovedvekt på tett oppfølging av de svakeste elevene i siste del av 10. trinn og i videregående opplæring. Oppfølgingen baseres på en avtale som inngås mellom elev/foreldre og skolen.

Departementet vil

- videreutvikle ressursmateriell om hjem–skole-samarbeid innenfor satsingen *Bedre læringsmiljø*
- vektlegge hjem–skole-samarbeid i den 5-årige satsingen på skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse
- iverksette forsøk om forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever som av ulike grunner ikke ser ut til å trives, som har stort fravær og som får dårlige læringsresultater
- utrede obligatorisk gjennomføring av *Foreldreundersøkelsen* på skolenivå
- lage veileder for bruk av IKT og sosiale medier i hjem–skole-samarbeidet

12 Hovedlinjer i ungdomstrinnets utvikling

12.1 Kort tilbakeblikk

12.1.1 Folkeskolelovene og utviklingen av 9-årig skole

Folkeskolelovene av 1936 hadde den obligatoriske 7-årige folkeskolen som en av sine hovedforutsetninger. Tenkningen om skole var sterkt preget av vekt på like muligheter og ensartethet i folkeskolen. Engelskundervisning ble utviklet som et frivillig tilbud, men for øvrig var det få valgmuligheter og lite differensiering; klasseundervisning og bindende minstekrav rådde grunnen. Gutter og jenter hadde delvis ulike fag, for eksempel håndarbeid og sløyd.

Etter 7-årig folkeskole ble elevflokkene spredd; noen fortsatte i videre opplæringsløp og noen avsluttet sin skolegang og gikk direkte over i arbeid. I etterkrigstiden gikk om lag 25–30 prosent av elevkullet videre i realskolen, som skulle gi de teoretisk flinke elevene undervisning som åpnet veien videre til gymnaset og en akademisk utdanning. Om lag halvparten av kullet gikk videre fra folkeskolen til framhaldsskolen, som var et kommunalt utviklet tilbud på noen uker eller mer for elever med praktiske talenter.

Utviklingen etter krigen førte til et press på dette systemet. Utdanning ble sett på som nøkkelen til velstand og utvikling, og videre utdanning etter folkeskolen ble viktig for flere. Andelen elever som søkte realskole, økte, også blant arbeiderklassens barn. Mange kommuner var for små til å videreutvikle både framhaldsskole og realskole, og det utviklet seg et økende behov for nye skolebygg. Men veien til en felles ungdomsskole for alle elevene ble lang. Tidlig i 1950-årene var Stortinget og departementet enige om at man ønsket en linjedelt ungdomsskole, men at det var behov for en periode med utredning og forsøksvirksomhet. Våren 1954 kom en egen lov om forsøk i skolen, der det ble åpnet for forsøk som var «underbygde og av interesse for skolene». Forsøksrådet for skoleverket ble opprettet, og skoleutvikling og skolepolitikk skjedde i stor grad i Forsøksrådets regi i årene som fulgte.

De første forsøkene med felles ungdomsskoler startet i tre kommuner i 1955, og flere kommuner fulgte. Disse såkalte interimforsøkene gikk i hovedsak ut på å flytte framhaldsskole og realskole under samme tak og felles administrasjon, der de besto som to ulike linjer; allmenn- og gymnasforberedende linje (g-linjen) og allmenn- og yrkesforberedende linje (y-linjen). Departementet ga føringer for sortering av elever ut fra evner og anlegg, slik at om lag en tredel av elevmassen skulle ledes inn på g-linjen. Fire år etter at de første forsøkene med ungdomsskoler startet, var det bare 3200 elever som gikk i 8. og 9. klasse. I 1962 var fremdeles andelen 15-åringer «under utdanning» bare 64 prosent.

I 1959 vedtok Stortinget at kommunene kunne utvide skoleplikten til ni år. Samtidig ble det flertall for at en felles 9-årig enhetsskole med muligheter for differensiering skulle være det målet man arbeidet mot. Opposisjonen ville vente på resultatene fra alle forsøkene før et slikt prinsipp ble nedfelt, men ideen om enhetsskolen som det sosiale limet vant fram. Etter dette vedtaket publiserte Forsøksrådet i 1960 *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Planen innførte alternative kursplaner der kursplan 1 hadde lavest vanskegrad og kursplan 3 hadde høyest vanskegrad. Kursplanene gjaldt for alle tre årene i norsk, matematikk og engelsk. I de to siste årene på ungdomsskolen var det også to kursplaner i tysk og naturfag. Ungdomsskolen var fremdeles linjedelt etter Forsøksrådets læreplan. Fra 8. trinn valgte elevene mellom allmennpraktisk og allmennteoretisk linje.

Stortinget fulgte utviklingen av ungdomstrinnet nøye, og i juni 1961 gikk de i rette med Forsøksrådets føringer for tidlig differensiering og valg av kursplan. Stortinget mente at tidlig differensiering ville kunne forsterke sosiale forskjeller og ikke var i tråd med idealet om fellesskolen. Kursplaninndelingen ble tatt bort i norsk og matematikk på 7. trinn, og helt avskaffet i naturfag.

Vurdering av elevene ble en stor diskusjon i utviklingen av felles ungdomsskole. Kursplan 3 i norsk, engelsk og matematikk og kursplan 2 i tysk var nødvendig for videre overgang til gymnaset. Det førte til at elevene på allmennpraktisk linje i

realiteten var forhindret fra å gå videre på gymnasen, og dermed mistet denne linjen status, og det ble oversøkning til allmennteoretisk linje.

I 1963 tok Stortinget et oppgjør med linjedelingen. Det var enighet om at den svekket statusen til de praktiske fagene, og at det var uheldig at elevene måtte gjøre viktige valg så tidlig. Stortinget la vekt på at skolen i større grad måtte ha samme mål for alle elever, og at de i større grad skulle ha felles mål, men at målene kunne nås i noe ulikt tempo. Et forsøk med et valgfritt 10. skoleår skulle bidra til at flere elever nådde målene.

Utover i 1960-årene mistet Forsøksrådet troen på kursplansystemet, og det ble gjort forsøk med sammenholdte klasser gjennom større deler av ungdomsskolen. I Forsøksrådets oppsummeringer av forsøkene ble det hevdet at prestasjonsnivået ble hevet med sammenholdte klasser, og at det særlig var elevene som tidligere var på de laveste kursplanene, som bidro til å trekke opp nivået. Sammenholdte klasser så også ut til å redusere disiplinproblemene. Forsøksrådet viste videre til forskning som dokumenterte at sammenholdte klasser ikke førte til lavere prestasjoner. Det konkluderte heller med at undervisningens effektivitet ikke avhang av organiseringen av elevene, men av andre faktorer.

12.1.2 Ny grunnskolelov i 1969 og Mønsterplan for grunnskolen av 1974

Etter nesten 15 år med forsøksvirksomhet kom loven i 1969 som påla alle norske barn og unge obligatorisk grunnskoleopplæring i ni år, og ungdomsskole ble innført over hele landet. For å sikre bygging av alle de nye skolene det var behov for, bevilget Stortinget en årlig sum til kommunene. Så startet arbeidet med en ny *Mønsterplan for grunnskolen*, der forsøksvirksomhet fremdeles ble viet stor plass. Blant annet ble muligheten for valgfag styrket. Samarbeidsorganene på skolen skulle godkjenne planen for valgfagene, og det var ganske fritt fram for å la elevene delta i arbeidsliv og samfunnsliv innenfor skolens ramme. Elevene hadde rett til å få opplæring i samsvar med sine evner og anlegg, og det var lagt til rette for alternative opplæringsarenaer i ungdomsskolen.

Forsøksmønsteret med en desentralisert 6-årig barneskole og et mer sentralisert 3-årig ungdomstrinn ble ført videre i grunnskoleloven fra 1969. Lovbestemmelsen om at ungdomstrinn med få elever til vanlig burde knyttes til barnetrinnet, førte til at 1–9-skoler vokste fram i økende grad. Departementet presiserte at svært små skoler var ressurskrevende og sto i fare for å få et lite miljø

som ikke stimulerte til pedagogisk og faglig utvikling, men på den andre siden kom det protester mot lang skoleskyss og innlosjering av elever. I 1969–70 bodde 4373 grunnskoleelever hjemme fra; i 1982 var tallet redusert til 533 elever.

Resultatene fra avgangsprøven i 1970 viste at elever fra de små ungdomsskolene presterte godt sammenliknet med landsgjennomsnittet. De fikk dessuten omtrent like godt tilbud om valgfag som andre elever; i tillegg ble nærmiljøfaktoren og samarbeid med hjemmet understreket. I tillegg til at elevtallet vokste i disse årene, førte alt dette til en mer positiv holdning til små skoler. Desentralisering var et hovedtrekk i Mønsterplanen og skolepolitikken. Mønsterplanen (1971 og 1974) var en rammeplan der skolene måtte velge lærestoff og arbeidsmåter. I behandlingen i Stortinget av Mønsterplanen presiserte daværende statsråd Bjartmar Gjerde at «Mønsterplanen er et ledd i bestrebelsene på å bryte med den sterke sentraliseringen som har preget norsk skole».

Da Mønsterplanen kom, var forutsetningen at kursplaninndelingen etter hvert skulle falle helt bort. Det ble likevel mulig for skolestyrene i en overgangsperiode å tillate en undervisning med to nivåer i norsk, matematikk og engelsk. Forutsetningen var en felles evaluering til slutt, uavhengig av hvilket nivå elevene hadde valgt. Mønsterplanen av 1974 ga – sterkere enn noen tidligere læreplan – beskjed om at selve undervisningen skulle differensieres. Skolen skulle hjelpe hver enkelt elev til å realisere sine muligheter, og det var «uten betydning om evnene går i den ene eller andre retningen, eller om de er små eller store». Men det gikk ikke lang tid før departementet slo fast at elevene likevel så ut til å få felles undervisning og felles hjemmeoppgaver, og at det ble differensiert langt mindre enn Mønsterplanen forutsatte, med et lite unntak for matematikk. Etter behandlingen av St.meld. nr. 34 (1978–79) *Om forsøksvirksomheten i skoleverket* var forutsetningen at nivådelingen skulle falle bort og at det ikke skulle settes opp nivådelte grupper med tanke på langtidsorganisering.

Oppfølging av intensjonene i Mønsterplan av 1974 ble organisert som et eget prosjekt – OMI-prosjektet. OMI-prosjektet fant at ungdomstrinnet hadde delingstimer i mange fag, og at ressurstilgangen var god. Valgfagene hadde flest delingstimer, så kom norsk, matematikk og engelsk. Spesiellpedagogiske ressurser økte utover på barnetrinnet, men avtok i ungdomsskolen. Både antall elever som fikk spesialundervisning, og antall lærertimer som ble brukt til slik undervisning,

var lavere på ungdomstrinnet enn på slutten av barneskolen.

Gjennomsnittlig klassestørrelse på ungdomstrinnet var i 1978 på 23,4 elever. Gjennomsnittlig elevtall per lærer i grunnskolen sank fra 16,3 i 1974 til 13,4 i 1981. OMI-prosjektet slo fast at økningen i antall lærere hadde vært større enn økningen i antall elever, og lærertettheten ble beskrevet som langt høyere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

På ungdomstrinnet ble ordningen med rammetimetall ordinært tatt i bruk fra 1973. Ungdomstrinnet fikk et rammetimetall på 47 ½ uke-timer, som ga plass til gruppedeling og andre styrkingstiltak i løpet av de 30 uketimene som elevenes skoleuke besto av.

OMI-prosjektet viste til en sterk utvikling av valgfagstilbudet. Mønsterplanen nevnte 22 mulige valgfag, men skolene hadde utviklet mange flere. En kartlegging våren 1982 viste godt over 200 valgfag. På 8. og 9. trinn var fremmedspråk det mest søkte valgfaget, men også formingspregede og yrkespregede valgfag hadde mange deltakere. 90 prosent av de elevene som valgte fremmedspråk, valgte tysk.

OMI-prosjektet drøftet nøye påstander om et «faglig forfall» i skolen. Mindretallet i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen hadde anført at de var bekymret for nivåsenkning og mente det hadde vært for stor reformiver i 1970-årene. Ved gjennomgang av normerte prøver og avgangsprøva fant prosjektet tilbakegang i norsk på 9. trinn og i matematikk. Men Grunnskolerådet konkluderte med at undersøkelsen viste framgang på noen områder og tilbakegang på noen, og at utslagene var små. Grunnskolerådet konkluderte dermed med følgende: «Samlet sett viser resultatene stor stabilitet i elevenes prestasjoner på de områdene som undersøkelsen omfatter.»

12.1.3 Mønsterplanen av 1987

Kirke- og undervisningsdepartementet la i 1982 fram en omfattende melding for Stortinget om hele grunnskolen, St.meld. nr. 62 (1982–83) *Om Grunnskolen*.

Læreplanen var bygd på prinsippet om at det «i en skole som gir obligatorisk opplæring, hvor det ikke foretas noen utvelgning for å få elever som passer til skolen, der er det skolen som skal tilpasses til elevene. Strengt tatt kan det da ikke på forhånd angis bestemte faglige mål som elevene forutsettes å nå. Det er etter elevenes egne individuelle forutsetninger kravene skal avstemmes.» Mønsterplanene fra 1970-årene hadde føringer om

at elevenes interesser og forutsetninger skulle ligge til grunn for valgfagene, og at valgfagene skulle «hjelpes til med å styrkje og utvikle allmenn og yrkesførebuande kunnskap og dugleik og stimulere til meningsfylt sysselsetjing i fritida».

Grunnskolerådet hadde kartlagt erfaringer med valgfagene, og det viste seg at opp mot 90 prosent av kommunene hadde lagt til rette for yrkespraksis som en del av valgfagtilbudet. Både Grunnskolerådet og departementet uttrykte en viss bekymring for at en stor andel yrkespraksis innenfor rammen av den ordinære skoleuka både kunne svekke elevenes samlede kompetanse og virke som en gjeninnføring av linjedelt ungdomsskole. Departementet presiserte derfor at valgfagene måtte forankres i skolens formålsparagraf. Men hensynet til elevenes interesser veide tungt, samtidig som samarbeidet med arbeidslivet ble beskrevet som gledelig.

Mønsterplanen ble revidert på bakgrunn av denne meldingen. Timerammen til valgfag og den grunnleggende ideen om å stimulere elevenes interesser ble beholdt. Minimumsrammen for valgfag ble 12 av 90 uketimer i løpet av tre år på ungdomstrinnet; denne kunne skolestyret lokalt utvide til 21 uketimer.

Som en følge av de samfunnsutfordringer departementet så, ble det også lagt flere tematiske føringer på revisjon av Mønsterplanen. Økt vekt på datateknologi, mediekunnskap, likestilling mellom kjønnene, undervisning om alkohol, narkotika og tobakk, samt menneskerettigheter og internasjonal forståelse fikk bred omtale.

Elevvurdering ble løftet fram som et viktig område, et område der det både var mange meninger, og der det var forsket lite på effekten. Grunnskolerådet sa følgende om ungdomstrinnet:

«For ungdomstrinnet bør det arbeides med utvikling og utprøving av alternative vurderingsformer. Her kan det i første rekke komme på tale å få i gang et systematisk utviklingsarbeid som skal klargjøre prinsipper, metoder og bruk av uformell vurdering.»

Departementet var enig i dette, men ville beholde formell vurdering på ungdomstrinnet i tillegg til den uformelle. Den formelle vurderingen ble knyttet til de obligatoriske fagene og orden og oppførsel. Karakterene var særs godt, meget godt, godt, nokså godt og lite godt. De ville også videreføre de normerte prøvene for at lærerne skulle kunne sammenlikne sin egen vurdering med landsstandarden.

12.1.4 Reform -97

I 1993 vedtok departementet, med støtte fra Stortinget, ny *Generell del*, som skulle bli innledningen til de nye læreplanverkene som var under planlegging for grunnsopplæringen. Den ble gjort gjeldende for videregående opplæring gjennom Reform -94, og lå også til grunn for utviklingen av ny læreplan for grunnskolen. Våren 1994 vedtok Stortinget at den obligatoriske grunnskolen skulle utvides til ti år, og at elevene skulle begynne på skolen det året de fylte seks år. I St.meld. nr. 29 (1994–95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* pekte departementet på alle samfunnsendringene som tvang fram en revisjon av grunnskolen, tidligere skolestart og skolefritidstilbud, men sa samtidig:

«Like viktig er det å se på ungdomstrinnet. For etter at den 9-årige skole ble innført, har ungdomstrinnet på mange måter vært for lite påaktet. Samtidig er dette et alderstrinn der mange unge mister festet. Og mange blir skoletrette på dette trinn – ikke først og fremst fordi de har gått lenge på skolen, men fordi dagens opplegg i skolen passer dårlig til den bevegelse og retning de er inne i. Også her gir grunnskolereformen en foranledning til å tenke nytt, og bygge en bedre bro mellom grunnskole og videregående opplæring, slik at flere egenskaper kan prøves og ferdigheter utvikles.»

Stortinget fulgte opp med å hevde at ungdomstrinnet hadde fått liten politisk og forskningsmessig oppmerksomhet i de siste 25 årene, og at det derfor var all mulig grunn til å gjøre dette trinnet til gjenstand for debatt i årene framover.

Reform -94 innførte en rett for alle elever til plass i videregående opplæring. Det var derfor naturlig at ungdomstrinnet i sterkere grad orienterte seg mot videre utdanning, og det het videre i meldingen fra departementet:

I læreplan for grunnskolen legger departementet følgende prinsipper og retningslinjer til grunn:

- Opplæringen skal være tilpasset ungdommens forutsetninger og behov og gi kyndighet i å møte krav som stilles til ungdom og i det videre livsløpet
- Opplæringen må ivareta behovet for praktiske innslag, faglig fordypning og sammenheng i lærestoffet og åpne for å øve en analytisk og kritisk tilnærming til lærestoffet.

Ved utvikling av det nye læreplanverket som ble gjort gjeldende fra 1997, var ble det for første gang utviklet et eget læreplanverk for samisk grunnskoleopplæring. Grunnskolen ble delt inn i tre hovedtrinn, hvorav det 3-årige ungdomstrinnet ble det ene. Trinnene skulle ha ulike særtrekk, og ungdomstrinnet ble beskrevet som det steget der det skulle stilles større faglige krav, og der det skulle legges til rette for gode overganger til videregående opplæring. Elevene skulle stimuleres til selvstendighet, konsentrasjon og samarbeid. Prosjektarbeid ble innført som arbeidsmåte, og skulle brukes i en viss del av tiden.

En konsekvens av den nyinnførte retten til videregående opplæring var at tenkningen omkring valgfag ble endret i læreplanen fra 1997. Etter ulike synspunkter på hvorvidt et andre fremmedspråk skulle være obligatorisk på ungdomstrinnet, endte en med at til sammen seks uketimer over tre år fikk betegnelsen tilvalgsfag, der fremmedspråk var hovedalternativet. Elevene kunne også velge språklig fordypning eller praktisk prosjektarbeid.

Læreplanen på ungdomstrinnet ble delt inn i tilnærmet samme fagområder som i videregående opplæring. Læreplanen ble svært omfattende og detaljert, og er i evalueringene beskrevet som overlesset og uten klare mål for elevenes læring.

12.1.5 Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet – Samisk

I 2001 ble det såkalte Kvalitetsutvalget satt ned for å se på helhet, sammenheng og kvalitet i grunnsopplæringen. Da hadde man også fått de første resultatene fra den internasjonale PISA-undersøkelsen, og det var både faglig og politisk nødvendig å ta tak i norske ungdomsskoleelevers prestasjoner. I sin rapport NOU 2003: 16 *I første rekke* la utvalget fram omfattende forslag til endringer av grunnskolen. Om ungdomstrinnet sa utvalget blant annet:

«Utvalget ser ungdomstrinnet både som en del av grunnskolen, men like mye som et overgangstrinn og bindeledd i en samlet grunnsopplæring. Det kan muligens anføres at fornyelsen av ungdomstrinnet er kommet noe i skyggen av 6-åringenes inntog i skolen, og at ungdomstrinnet fortjener en gjennomgang av både innhold og arbeidsformer.»

Utvalget ville legge til rette for at ungdomstrinnet ble knyttet enda sterkere til videregående opplæring, blant annet ved at elever på ungdomstrinnet fikk muligheten for å ta fag fra dette nivået, og ved

et nytt fag som skulle gi dem sjansen til å prøve ut elementer fra programområdene i videregående opplæring.

På bakgrunn av kvalitetsutvalgets innstilling ble St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* fremmet for Stortinget. Det var bred enighet i Stortinget om de grunnleggende føringene fra departementet, og arbeidet med en ny reform var i gang. Om ungdomstrinnet sa meldingen blant annet:

«Det er betydelig uro blant elevene, og omfanget av uro og problematferd synes å være høyere på ungdomstrinnet enn den er både tidligere og senere i opplæringsløpet. Opplæringen på ungdomstrinnet er generelt mindre variert enn på barnetrinnet og lite knyttet til elevenes erfaringer og livssituasjon. En betydelig andel av lærerne på ungdomstrinnet har mangelfull faglig og fagdidaktisk kompetanse i fagene de underviser i, noe som har betydning for kvaliteten på opplæringen.»

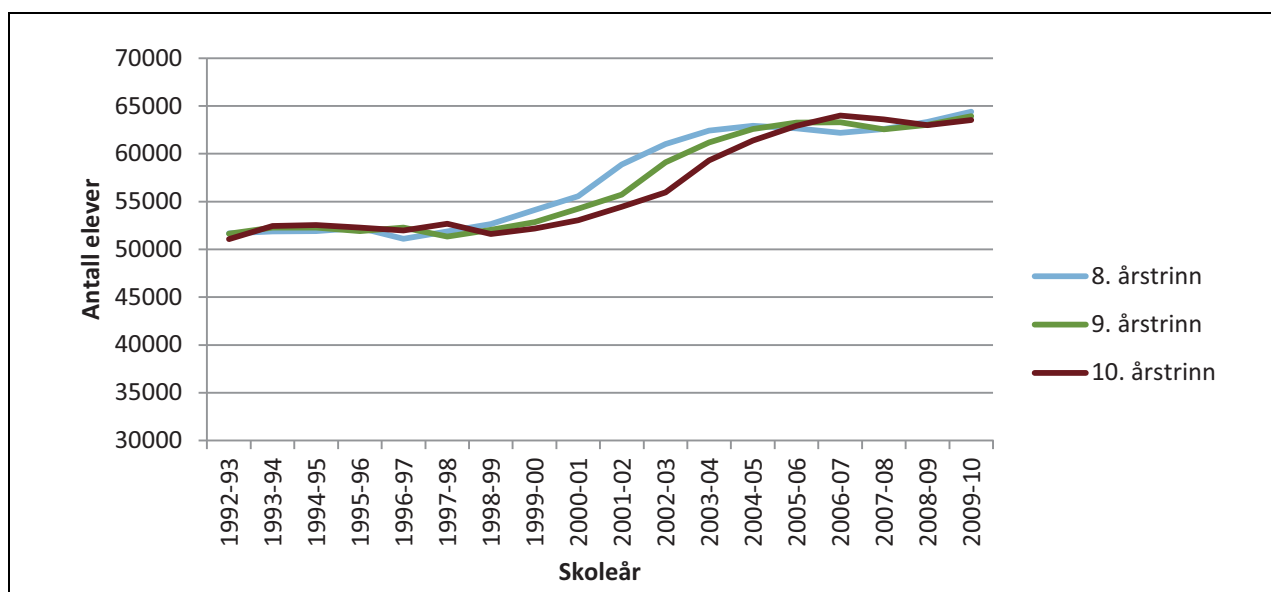
For å gjøre opplæringen mer engasjerende og gjøre elevene på ungdomstrinnet mer motivert for videregående opplæring foreslo departementet i meldingen flere tiltak, som senere ble fulgt opp i *Læreplanverkene for Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet-Samisk*. Elevene på ungdomstrinnet skulle få mulighet for å ta fag eller deler av fag fra videregående opplæring. Dessuten skulle det nye faget *programfag til valg* innføres for å gi elevene bedre kjennskap til mulighetene på neste nivå i utdanningsløpet.

Kunnskapsløftet ble den første reformen som gjaldt hele grunnopplæringen. Generell del fra R-94 og R-97 ble videreført, men det ble utviklet nye Prinsipper for opplæringen og nye læreplaner for fag for både grunnskole og videregående opplæring. Læreplanene for fag fikk en annen innretning enn de tidligere hadde hatt i grunnskolen, de fikk mål for elevenes kompetanse, samtidig som aktivitets- og innholdsbeskrivelser ble tatt bort.

Det andre fremmedspråket ble videreført som valgfritt alternativ, mens fordypning i norsk eller engelsk ble de andre alternativene. Det praktiske alternativet ble ikke videreført. Det ble ryddet plass i fag- og timefordelingen til det nye faget programfag til valg. Dette ble gjort frivillig for skolen de to første årene av reformen, men ble obligatorisk fra 2008 under navnet *utdanningsvalg*. Hensikten med faget er å gi elevene bedre kjennskap til mulighetene i videregående opplæring, og dermed gjøre dem bedre i stand til å gjøre riktige valg.

12.2 Utvikling i antall elever

I 1959 (4 år etter at de første forsøkene med ungdomsskole startet) gikk til sammen 3200 elever i 8. og 9. klasse. I 1965 var tilsvarende tall 28 000, i 1974 var tallet på elever i ungdomsskolen økt til 122 000. Samtidig økte andelen av 15-åringene som var under utdanning, fra 64 prosent i 1962 til nesten 100 prosent i 1974.



Figur 12.1 Antall elever på ungdomstrinnet 1992–2010

Før Reform 97 gikk elevene i 7, 8 og 9. trinn. Disse er i figuren flyttet opp ett trinn.

Kilde: Grunnskolenes informasjonssystem 2011

I perioden 1969–78 økte det totale antall elever i grunnskolen med ca. 14 prosent, men i løpet av 1970-årene sank fødselstallene fra 67 750 (1969) til 50 600 (1981). Fra 1981 til 1983 sank elevtallet med 14 000, og prognoser i 1982 antydte en videre nedgang i elevtallet fram mot slutten av 1990-årene.

Antall elever økte mest i perioden 1998 til 2004. Økningen i denne perioden skyldes dels svingninger i årskullene og dels innvandring. Gjennomsnittlig økning i denne perioden var 2200 elever.

Netto innvandring til Norge i 2009 var på 38 600 personer. Sammenliknet med befolkningen som helhet er det relativt mange barn og unge voksne blant innvandrere. Ved inngangen til 2010 var 9 prosent av innvandrerne yngre enn 15 år (NOU 2010: 7).

12.3 Ungdomstrinnet i dag

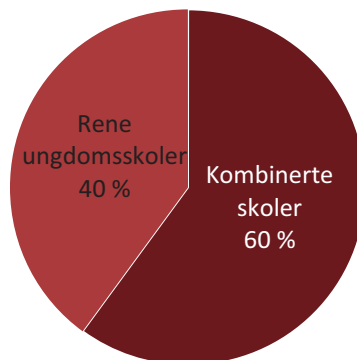
Statistikken viser 192 547 elever på ungdomstrinnet i skoleåret 2010–2011, og disse er relativt jevnt fordelt på de enkelte trinnene.

Spredningen er stor i størrelse og innretning på de skolene disse elevene går på. Statistikken oppgir at vi har 476 rene ungdomsskoler og 716 kombinerte skoler med elever fra 1. til 10. trinn. Ca. 138 000 elever går på en ren ungdomsskole; det utgjør neste 72 prosent av elevmassen på ungdomstrinnet. 20 skoler har over 500 elever på ungdomstrinnet. Drøyt 6000 elever går på private ungdomsskoler.

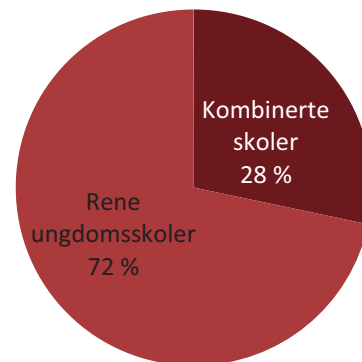
Det er altså bare litt over en av fire elever som går på en kombinert skole, selv om disse skolene er i flertall. De kombinerte skolene kan også være skoler som i hovedsak er barneskoler, men der det enten er en gruppe elever med spesialundervisning som tilhører ungdomstrinnet, eller der skolen har beholdt det laveste trinnet av ungdomsskolen. Svært mange av de kombinerte skolene har lavt elevtall på ungdomstrinnet. 89 kombinerte skoler har fem eller færre elever på ungdomstrinnet. Av disse er det 31 skoler som har flere enn 100 elever på barnetrinnet. Dette er i hovedsak skoler med egne grupper for spesialpedagogiske tiltak, der noen av de elevene som har enkeltvedtak om spesialundervisning, fortsetter hele grunnskolen.

Flere enn 3 000 elever på hvert trinn mottar særskilt norskopplæring; til sammen får ca. 5 prosent av elevene slik opplæring på ungdomstrinnet. Litt over 500 elever på ungdomstrinnet er registrert som asylsøkere.

Andel av skolene som er kombinerte og rene ungdomsskoler



Andel av elevene som går på kombinerte og rene ungdomsskoler



Figur 12.2 Andel kombinerte og rene ungdomsskoler. Andel av elevene.

Kilde: Grunnskolenes informasjonssystem 2011

I overkant av 21 000 elever mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet. Andelen elever på de trinnene som mottar spesialundervisning, stiger hele veien fra barnetrinnet og oppover, og det fortsetter å stige også på ungdomstrinnet. Andelen på 8. trinn som mottar spesialundervisning, er 10,7 prosent, mens den på 10. trinn har økt til 11,5 prosent.

De to norske målformene er likestilte i skolen, og samisk er også likestilt med norsk som opplæringsspråk etter visse regler. En stor overvekt av elevene har bokmål som målform, til sammen ca. 87 prosent, mot snaut 13 prosent som har nynorsk. Ca. 260 elever har samisk som opplæringsspråk. Elever med samisk bakgrunn kan velge opplæring i samisk som første- eller andrespråk, og på ungdomstrinnet benytter om lag 600 elever seg av denne retten. Antallet er

jevnt fordelt mellom samisk som førstespråk og samisk som andrespråk. Nordsamisk står sterkest av de samiske språkene, lulesamisk og sørsamisk velges av et mindre antall elever.

Det utføres om lag 18 000 årsverk av pedagogisk personale på ungdomstrinnet. Ved siste rap-

portering høsten 2010 ble i underkant av 4 prosent av disse årsverkene utført av personale uten godkjent utdanning for de trinn de underviser på.

13 Økonomiske og administrative konsekvenser

I meldingen om ungdomstrinnet har departementet lagt vekt på tiltak som skal styrke ungdommers motivasjon og kompetanse. Den kompetansen elevene får med seg fra ungdomstrinnet er av stor betydning for gjennomføring av videregående opplæring. Den strategiske innretning som er lagt til grunn i melding, er å rette oppmerksomheten mot de forhold som har betydning for elevenes læringsutbytte.

Meldingen inneholder flere konkrete tiltak, blant annet innføring av valgfag, satsing på kompetanseutvikling på prioritert områder og forslag om justeringer av regelverket. På sentrale områder handler meldingen også om å endre praksis i opplæringen, for eksempel ved å gjøre opplæringen mer motiverende, utfordrende, praktisk og relevant. Dette kan ikke vedtas alene på nasjonalt nivå, men må formidles videre til skoleeiere og skolene på en slik måte at det blir tydelig og at lærerne og skolene vet hva de skal gjøre for å følge opp intensjonene. Innføringstakt og omfang av tiltakene vil bli avklart i de årlige forslag til statsbudsjettet.

Gjennomføringsstrategi

I meldingen om ungdomstrinnet vil departementet arbeide fram en bredt anlagt strategi for gjennomføring av tiltakene i meldingen.

Departementet vil komme tilbake til omfanget og innretning av tiltakene i de årlige forslag til statsbudsjettet.

Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling for lærere er dokumentert viktig for kvalitetsutvikling i opplæringen. Meldingen foreslår nye satsingsområder for å bedre elevenes læring gjennom kompetanseutvikling for lærere. God klasseledelse for økt motivasjon og bedre læring vil være et sentralt redskap for den enkelte lærer og skole.

PISA-resultatene viser at elever i Norge på ungdomstrinnet har særlige utfordringer i tallregning, og gutter har særlig svake resultater i lesing.

Meldingen foreslår derfor målrettet kompetanseutvikling på disse to områdene. Departementet vil komme tilbake til omfanget og innretning av tiltakene i årlige forslag til statsbudsjettet.

Innføring av valgfag

Valgfagene skal fremme motivasjon gjennom praksis og relevans. Valgfagene skal utvikles med utgangspunkt i læreplanene for fag, og det skal utarbeides nasjonale læreplaner. Entreprenørskap og ungdomsbedrift kan inngå, og muligheten for å bruke valgfagstilbudet til å ta fag fra videregående opplæring vil også innføres. Forutsetningen er at tilbudet stimulerer elevers motivasjon for skolegang og læring i alle fag. Innføring av valgfag vil kreve om lag 25 prosent høyere lærertetthet i forhold til ordinære timer på grunn av mindre elevgrupper i en del av skoletiden.

Det tas sikte på å gradvis innføre valgfag over tre år, og de totale kostnadene vil bli i overkant av 470 mill. kroner. Da er det lagt til grunn at kostnadene ved innføring av valgfag er 226 mill. kroner for en ny time, og 45,1 mill. kroner pr. time som omgjøres til valgfag.

Læringsstøttende aktiviteter

Lekser skal gi elever mulighet for bearbeiding og trening, motivasjon og mestring. Departementet vil derfor vurdere hvordan kunnskapen om hva gode lekser er kan styrkes. De nasjonale sentrene vil spille en viktig rolle i dette arbeidet. Departementet vil også vurdere ressurser avsatt til leksehjelp. Departementet vil komme tilbake til dette i de årlige forslag til statsbudsjettet.

Kunnskapsdepartementet

t i l r å r :

Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 29. april 2011 om Motivasjon – Mestring – Muligheter blir sendt Stortinget.

Litteraturliste

- Argyris, A og D. A Schön (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Arnesen, C. Å. og P. O. Åmot (2010): *Fra lærerutdanning til skole. En undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere i 2009*. Rapport 32/10. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Arnseth, H. C., O. Hatlevik, V. Kløvstad, T. Kristiansen og G. Ottestad (2007): *ITU Monitor 2007. Skolens digitale tilstand 2007*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Assessment Reform Group (2008): *Assessment Reform Group*. Tilgjengelig fra: www.assessment-reform-group.org.
- Bailey, R., G. Pearce, C. Winstanley, M. Sutherland, C. Smith, N. Stack og M. Dickenson (2008): *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented. Technical report*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2009): *Ulikhet på tvers. Har foreldrenes utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Rapport 08/09. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2010): *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Rapport 09/10. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. og M. Dæhlen (2011): *Valgmuligheter i ungdomsskolen. Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag*. Rapport 06/11. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bardone, A. M., T. E. Moffitt, A. Caspi, N. Dickson, W. R. Stanton og P. A. Silva (1998): Adult physical health outcomes of adolescent girls with conduct disorder, depression, and anxiety. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37 (6), s. 594–601.
- Beck, C. W. og S. E. Vestre (2008): *Foreldremening om skolen. En nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen*. Jar, Didakta norsk forlag.
- Birkelund, G. E. og A. Mastekaasa (red.) (2009): *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Black, P. og W. Dylan (1998): Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practice*, 5 (1), s. 7–74.
- Blossing, U., A. Hagen, T. Nyen og Å. Söderström (2010): *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Rapport 2010:01. Oslo, Fafo.
- Boaler, J. (2007): Promoting «relational equity» and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. *British Educational Research Journal*, 34 (2), s. 167–194.
- Bonesrønning, H. og J. M. V. Iversen (2008): *Suksessfaktorer i grunnskolen. Analyse av nasjonale prøver 2007*. Rapport 05/08. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Bonesrønning, H. og J. M. V. Iversen (2010): *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner. Analyse av nasjonale prøver 2008*. Rapport 01/10. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Bonesrønning, H., I. Pettersen og J. M. V. Iversen (2010): *Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet*. Rapport 07/10. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Borgen, J. S. og B. Lødding (2009): *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Rapport 39/2009. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).

- Bratsberg, B., T. Hægeland og O. Raaum (2006): *Lese- og tallforståelse, utdanning og arbeidsmarkedssuksess*. Stavanger, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Buland, T. og I. H. Mathiesen (2008): *Gode råd? Kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgiving, sosialpedagogisk rådgiving og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Buland, T. og V. Havn (2003): *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet «Delt rådgivingstjeneste»*. Trondheim, SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Buland, T., I. H. Mathiesen, B. E. Aaslid, H. Haugsbakken og B. Bungum (2010): *Skolens rådgivning – på vei mot framtida? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivingen i skolen i Norge*. Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., V. Havn, L. Finbak og T. Dahl (2007): *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i satsingen mot frafall*. Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Byrhaugen, K. N., T. Falch og B. Strøm (2006): *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Rapport 8/06. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Caspersen, J., Ø. Wiborg og B. Lødding (2011): *Praksisutbytte. Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen*. Rapport 6/2011. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Cooper, H. (1989): *Homework*. New York, Longman.
- Cooper, H., J. C. Robinson og E. A. Patall (2006): Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), s. 1–62.
- Dahl, T., T. Buland og T. H. Molden (2007): *Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole*. Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Dale, E. L. (2010): *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo, Universitetsforlaget.
- Danbolt, A. M. V., T. O. Engen, A. Hagen, L. A. Kulbrandstad, S. Sand, H. Speitz, I. Straume og Å. Streitlien (2010): *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnskoleopplæring*. Rapport 01/2010. Telemarkforskning-Notodden.
- Drugli, M. B. og R. Onsøien (2010): *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Dæhlen, M., I. Smette og Å. Strandbu (2011): *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon – En fokusgruppestudie*. Rapport 04/11. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Eckholm, M., T. Lund og K. Roald (red.) (2010): *Skoleutvikling i praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Elevpanelet (2011): *Elevpanelet*. Tilgjengelig fra: <http://www.onlivepanel.com/panel/elevpanelet>.
- Erstad, O (2005): *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2010): *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10*. Jyväskylä, European Lifelong Guidance Policy Network.
- Falch, T., L. E. Borge, P. Lujala, O. H. Nyhus og B. Strøm (2010): *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Rapport 3/10. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Falch, T., O. H. Nyhus og B. Strøm (2011): *Grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring*. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Farrington, D. P. og M. M. Ttofi (2010): *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Collaboration.
- Fekjær, S. (2006): Utdanning hos annen generasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47 (1), s. 57–93.
- Finne, H., H. Jensberg, B. E. Aaslid, Halvdan Haugsbakken, I. H. Mathiesen og S. Mordal (2011): *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim, Sintef Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- Fjeldstad, D., J. Lauglo og R. Mikkelsen (2010): *Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. ILS/EKVA, Universitetet i Oslo.
- Foreldreutvalget for grunnskolen (2011): *Hjem-skole-samarbeid*. Tilgjengelig fra: <http://www.fug.no/hjem-skole-samarbeidet.141854.no.html>.
- Frøseth, M. W., E. Hovdhaugen, H. Høst og N. Vibe (2010): *En, to...tre? Den vanskelige over-*

- gangen. *Evaluerings av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring*. Rapport 21/10. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Galloway, T.A., L. J. Kirkebøen og M. Rønning (2011): *Karakterpraksis i grunnskoler. Sammenheng mellom standpunkt- og eksamens karakterer*. Rapport 4/2011. Oslo, Statistisk sentralbyrå.
- Gibbs, R. og J. Poskitt (2010): *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7–10): A Literature Review*. New Zealand, Ministry of Education.
- GNIST (2011): *Har du det i deg?* Tilgjengelig fra: <http://www.hardudetideg.no>.
- Graham, C. og M. Hill (2003): *Negotiating the transition to secondary school*. Glasgow Centre for the Child and Society, University of Glasgow.
- Groff, J., C. Howells og S. Cranmer (2010): *The impact of console games in the classroom: Evidence from schools in Scotland*. Futurelab.
- Grunnskolen informasjonssystem (2011): *Grunnskolen informasjonssystem (GSI)*. Tilgjengelig fra: <http://www.wis.no/gsi/>.
- Grøgaard, J. B., H. Helland og J. Lauglo (2008): *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. Rapport 45/2008. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Grønmo, L. S. og T. Onstad (red.) (2009): *Tegn til bedring. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007*. Oslo, Unipub forlag.
- Grønmo, L. S., T. Onstad og I. F. Pedersen (2010): *Matematikk i motvind*. Oslo, Unipub forlag.
- Halvorsen, K. A. (2009): IKT i skolen. Ny teknologi – nye lederutfordringer. I: R. A. Andreassen, E. J. Irgens og E. M. Skaalvik (red.). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Hatlevik, O. (2009): How to Identify and Understand Digital Literacy among 9th Grade Norwegian Students: Examining the Influences from School and Home on Students' Digital Literacy. *Nordic journal of digital literacy*, 03–04, s. 159–173.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Hattie, J. og H. Timperley (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), s. 81–112.
- Haug, P. (2003): *Evaluerings av Reform 97 – Sluttrapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Hauge, A. (2008): Organisering av opplæringen for språklige minoriteter. I: E. Selj og E. Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo, Cappelen.
- Haugsbakken, H., T. Buland, M. Valenta og T. H. Molden (2009): *Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn.
- Helgeland, G. (2006): *Opplæringslova. Kommentartutgave, 2. utgave*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Helgøy, I. og A. Homme (2010): *Evaluerings av satsingen «Bedre læringsmiljø»*. Delrapport C. *Hvordan bruker skoleeiere og skoleledere satsingens veiledningsmateriale og oppfattes dette som nyttig og relevant?* Bergen, Uni Rokkansenteret.
- Helsedirektoratet (2008): *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge – En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15-åringer*. Rapport IS-1533. Oslo, Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet (2009): *Fysisk aktivitet blant voksne og eldre i Norge – Resultater fra en kartlegging i 2008 og 2009*. Rapport IS-1754. Oslo, Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet (2010): *Utviklingsstrategi for helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Rapport IS-1798. Oslo, Helsedirektoratet.
- HEMIL-senteret (2010): Tabeller bestilt fra 2009-runden av undersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land».
- Hodgson, J. W. Rønning, A. S. Skogvold og P. Tomlinson (2010a): *På vei fra læreplan til klasserom*. Rapport 2010–3, Bodø, Nordlandsforskning.
- Hodgson, J. W. Rønning, A. S. Skogvold og P. Tomlinson (2010b): *Vurdering under kunnskapsløftet*. Rapport 2010–17. Bodø, Nordlandsforskning.
- Jahnsen, H., S. Nergaard og S. V. Flaatten (2006). *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn, Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., S. Nergaard, F. Rafaelsen og A. Tveit (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidsiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd*.

- Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie.* Porsgrunn, Lillegården kompetansesenter.
- Jenner, H. (2004): *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling.* Stockholm, Mynligheten för skolutveckling.
- Jensen, K. (2008): *ProLearn: Profesjonslæring i endring.* Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo og Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Johansen, V. og T. Schanke (2011): *Entreprenørskap i grunnopplæringen Status 2010.* Rapport 05/2011. Lillehammer, Østlandsforskning.
- Johannesen, A. B., O. H. Nyhus og B. Strøm (2009): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen. Resultater fra spørreundersøkelsene.* Rapport 3/09. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Jordfald, B., T. Nyen og Å. A. Seip (2009): *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidstidssituasjon.* Rapport 2009:23. Oslo, Fafo.
- Jussim, L., S. L. Robustelli og T. R. Cain (2009): Teacher Expectations and Self-fulfilling Prophecies. I: K. R. Wentzel og A. Wigfield (red.). *Handbook of Motivation at School.* New York, Routledge.
- Kinge, E. (2009): *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid.* Oslo, Gyldendal akademisk.
- Kjærnsli, M. og A. Roe (2010): *På rett spor – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009.* Oslo, Universitetsforlaget.
- Klette, K., S. Lie, M. Ødegaard, Ø. Anmarkrud, N. Arnesen, O. K. Bergem og A. Roe (2008): *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen.* Oslo, Norges forskningsråd.
- Kunnskapsdepartementet (2010): *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.* NOU 2010: 7.
- Kyriacou, C. og M. Goulding (2006): *A systematic review of strategies to raise pupils' motivational effort in Key Stage 4 Mathematics.* London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Lagerstrøm, B. O. (2007): *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006.* Rapport 2007/21. Oslo, Statistisk sentralbyrå.
- Larun, L., L.V. Nordheim, E. Ekeland, K. B. Hagen og F. Heian (2006): Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3.
- Leithwood, K., K. S. Louis, S. Anderson og K. Wahlstrom (2004): *How leadership influences student learning.* New York, The Wallace Foundation.
- Livingstone, S., L. Haddon, A. Görzig og K. Olafsson (2011): *Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries.* London School of Economics and Political Science.
- Lærerstemmer (2011): *Lærerstemmer. Et samarbeid mellom nettverket «Del og bruk» og Kunnskapsdepartementet.* Tilgjengelig fra: <http://laererstemmer.no/>.
- Lødding, B. og N. Vibe (2010): *Hvis noen forteller om mobbing.* Rapport 48/10. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Major, E. F., O. S. Dalgard, K. S. Mathisen, E. Nord, S. Ose, M. Rognerud og L. E. Aarø (2011): *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger.* Rapport 1/11. Oslo, Folkehelseinstituttet.
- Matematikksenteret (2010): *Matematikk for alle, ...men alle behøver ikke å kunne alt.* Trondheim, Matematikksenteret.
- Mathiesen, I. H., T. Buland og B. Bungum (2010): *Kjønn i skolens rådgivning – et glemt tema?* Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn.
- Medietilsynet (2010): *Barn og digitale medier. Fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier.* Medietilsynet.
- Meyer, L. H., J. McClure, K. F. Weir, F. Walkey og L. McKenzie (2009): *Summary Report: Motivation and Achievement at Secondary School – The Relationship between NCEA Design and Student Motivation and Achievement: A Three Year Follow-Up.* Ministry of Education, New Zealand.
- Mikkelsen, R., E. Buk-Berge, H. Ellingsen, D. Fjeldstad og A. Sund (2001): *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge 2001.* Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Multiconsult og PricewaterhouseCoopers (2008): *Vedlikehold i kommunesektoren – Fra forfall til forbylde.* Multiconsult og PricewaterhouseCoopers
- Munthe, E. (2007): *Nøkler til kvalitetsutvikling.* Paper til miniseminar i Kunnskapsdepartementet 29.11 2007.
- Musset, P. (2011): *Lower secondary education. A comparative overview of structures, challenges and practices across OECD countries.* OECD.

- Mykletun, A., A. K. Knudsen og K. S. Mathiesen (2009): *Psykiske lidelser i Norge*. Rapport 8/09. Oslo, Folkehelseinstituttet.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Møller, J., T. S. Prøitz og P. Aasen (red.) (2009): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- National Research Council (2003): *Engaging Schools: Fostering High School Students' Engagement and Motivation to Learn*. Washington D.C, The National Academies Press.
- Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 08/00. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/03. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo, Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., S. Mausethhagen og A. Kostøl (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport 3/09. Hamar, Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., A. Sunnevåg, A. M. Aasen og A. Kostøl (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer. Rapport til skolens rejsehold*. Hamar, Høgskolen i Hedmark og Aalborg, University College Nordjylland.
- Nordahl, T., A. K. Sunnevåg og G. Løken (2011): *«Det er fedt!» Evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark*. Rapport 02/11. Hamar, Høgskolen i Hedmark.
- OECD-Norway Steering Group on Lower Secondary Education (2011): *The Norway Path to Quality Lower Secondary Education. Preliminary report*. OECD.
- OECD (2010a): *Education at a glance 2010. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2010b): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Volume II*. OECD Publishing.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Opheim, V., J. B. Grøgaard og T. Næss (2010): *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på femte, åttende og tiende trinn i grunnopplæringen*. Rapport 34/2010. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Ottesen, E. og J. Møller (red.) (2010): *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Rapport 37/2010. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Personvernaskolen (2011): *Personvernaskolen.no. Din kilde til informasjon om personvern i skolen*. Tilgjengelig fra: <http://personvernaskolen.no/>.
- PricewaterhouseCoopers (2009): *Kom nærmere! Sluttrapport fra FoU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier?» Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte*. Oslo, PricewaterhouseCoopers.
- Prøitz, T. S. og J. S. Borgen (2010): *Rettferdig standpunktbedømmelse – det (u)muliges kunst*. Rapport 16/10. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Rambøll (2008): *Mobilisering til Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Oslo, Rambøll.
- Rambøll (2010): *Aktivitetsrapportering etter- og videreutdanning 2009*. Oslo, Rambøll.
- Renatesenteret (2011): *Renate. Nasjonalt senter for realfagsrekruttering*. Tilgjengelig fra: <http://www.renatesenteret.no/>.
- Rønning, W. (2008): *Evaluering av Kunnskapsløftet. 25-prosentregelen – Har skolene tatt den i bruk?* Notat juli 2008. Nordlandsforskning.
- Rønning, M. (2010): *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Rapport 2010/01. Oslo, Statistisk sentralbyrå.
- Samdal, O. (2009): *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Samdal, O., I. Lervens, T. Torsheim, M. S. Manger, G. S. Brunborg og B. Wold (2009): *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985–2005. Norske resultater fra studien «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land.»* Rapport 3/2009. Bergen, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Sandford, R. og B. Williamson (2005): *Games and learning*. Futurelab.
- Senge P. (2006): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. 2nd edition. New York, Doubleday.
- Sibley, B. A. og J. L. Etnier (2003): *The Relationship Between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. Pediatric Exercise Science*, 15, s. 243–256.

- Sitter, M. og H. W. Andersson (2008): *Brukerbaseret evaluering av det kommunale tjenestetilbudet for barn og unge med psykiske vansker 2004–2007. Evaluering av opptrappingsplanen for psykisk helse*. Rapport A5204. Sintef helse.
- Sivesind, K. mfl. (2011): *Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land*. Utdanningsdirektoratet.
- Skolverket (2009): *Vad påverkar resultater i svensk grundskola? Kunnskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*.
- Skolverket (2011): *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvsoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (2009): Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 8, s. 36–47.
- Slavin, R. (1990): Ability grouping and student achievement in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, s. 471–499.
- Slavin, R. (2010): Co-operative learning: What makes group-work work? I: H. Dumont, D. Istance og F. Benavides (red.). *The Nature of Learning*. OECD.
- Sletten, M. (2000): *Det skal ikke stå på viljen. En studie av utdanningsplaner og yrkesønsker blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo. Hovedfagsoppgave i sosiologi.
- Smith, C., J. Dakers, W. Dow, G. Head, M. Sutherland og R. Irwin (2005): *A systematic review of what pupils, aged 11–16, believe impacts on their motivation to learn in the classroom*. London, EPPI-Centre.
- Solstad, K. J., M. Bongo, L. Eriksen, S. Germeten, K. Lyngsnes og M. Solstad (2010): *Fra plan til praksis*. Rapport 2010–6, Bodø, Nordlandsforskning.
- Space2cre8 (2011): *Space2cre8*. Tilgjengelig fra: <http://www.space2cre8.com>
- Statistisk sentralbyrå (2010): *Karakterer, avsluttet grunnskole, 2010*. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/kargrs/>.
- Strøm, B., L. E. Borge og H. Haugbakken (2009a): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Rapport 04/09. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Strøm, B., A. B. Johannesen og O. H. Nyhu (2009b): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Resultater fra spørreundersøkelse*. Rapport 03/09. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Suorander, A. mfl. (2007): What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? *Pediatrics*, 120 (2), s. 397–404.
- Synnevåg, M. C. (2009): *Sammenfatning av slutt-rapporter fra Kunnskapsløftet – fra ord til handling 2006-porteføljen*. MCS:consult.
- Sørli, M. A. (1991): *Alternative skoler: lokale kompetansesentra for utsatt ungdom – en utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Rapport 4. Oslo, Barnevernets utviklingssenter.
- Telhaug, A. O. (1970): *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet – en oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatten*. 2. utgave. Oslo, Lærerstudentenes forlag.
- Telhaug, A. O. (1994): *Norsk skoleutvikling etter 1945: utdanningspolitikk og skolereformer 1945–1994*. 4. utgave. Oslo, Didakta.
- Thronsdén, I., T. N. Hopfenck, S. Lie og E. L. Dale (2009): *Bedre vurdering for læring – Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Tilleczek, K. og B. Ferguson (2007): *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: a Review of Selected Literature*. Toronto, Canada, Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children.
- Topland, B., og E. M. Skaalvik (2010): *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand, Oxford Research.
- Trautwein, U. (2007): The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17 (3), s. 372–388.
- Trautwein, U. og O. Ludtke (2007): Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between-students differences and within-student variation. *Journal of educational psychology*, 99 (2), s. 432–444.
- Trautwein, U., I. Schnyder, A. Niggli, M. Neumann og O. Ludtke (2009): Chameleon effects in homework research: The homework–achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34, s. 77–88.
- Utdanningsdirektoratet (2010a): *Analyser av nasjonale prøver 2008. Analyse av nasjonale prøver i lesing, 2007 – 2010*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet (2010b): *Analyser – karakterstatistikk for grunnskolen 2009–2010*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2010c): *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010 – 2014*. Tilgjengelig fra: [http://skolenettet.no/nyupload/Vurdering %20for %20laring/Dokumenter/Nasjonal %20satsing/Grunnlagsdokument %20satsingen %20Vfl.pdf](http://skolenettet.no/nyupload/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/Grunnlagsdokument%20satsingen%20Vfl.pdf).
- Utdanningsdirektoratet (2010d): *Hva kjennetegner et godt læringsmiljø*. Tilgjengelig fra: http://utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Satsingsomrader/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/.
- Utdanningsdirektoratet (2010e): *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Tilgjengelig fra: <http://utdanningsdirektoratet.no/Store-dokumenter-i-html/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>.
- Utdanningsdirektoratet (2010f): *Prinsipp for opplæringen*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/>.
- Utdanningsdirektoratet (2010g): *Udir-7–2010. Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*.
- Utdanningsdirektoratet (2010i): *Utdanningsspeilet 2009. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011a): *Erfaringer med utdanningsvalg og elevrådsarbeid på ungdomstrinnet*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011b): *Sluttrapport. Kunnskapsløftet – fra ord til handling. 2006–2010*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Vatn, A. S., E. Bjertnes og L. Lien (2007): *Mobbing og helseplager hos barn og ungdom. Tidsskrift for den norske legeforening*, 15 (127), s. 1941–44.
- Vibe, N. (2010): *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 40/2010. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Vibe, N. og N. Sandberg (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 14/2010. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Vibe, N., P. O. Aamot og T. C. Carlsen (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie om undervisning og læring (TALIS)*. Rapport 23/2009. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Wentzel, K. R. og A. Wigfield (2009): Introduction. I: K. R. Wentzel og A. Wigfield (red.). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.
- Wigfield, A. og A. L. Wagner (2005): Competence and motivation during adolescence. I: A. Elliot og C. S. Dweck (red.). *Handbook of competence and motivation*. New York, Guilford Press.
- Willms, J. D., S. Friesen og P. Milton (2009): *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement. First national report, may 2009*. Canadian Education Association, Toronto.
- Øia, T. (2009): *Bedre enn sitt rykte*. Rapport 06/09. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Øia, T. (2011): *Ungdomsskoleelever – motivasjon, mestring og resultater*. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
-
-

Offentlige institusjoner kan bestille flere
eksemplarer fra:
Departementenes servicesenter
Internett: www.publikasjoner.dep.no
E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no
Telefon: 22 24 20 00

Opplysninger om abonnement, løssalg og
pris får man hos:
Fagbokforlaget
Postboks 6050, Postterminalen
5892 Bergen
E-post: offpub@fagbokforlaget.no
Telefon: 55 38 66 00
Faks: 55 38 66 01
www.fagbokforlaget.no/offpub

Publikasjonen er også tilgjengelig på
www.regjeringen.no

Omslagsillustrasjon:
Alle bilder: Kunnskapsdepartementet
Collage: 07 Oslo

Trykk: 07 Aurskog AS 04/2011

