

# Valgmuligheter i ungdomsskolen

Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene  
og forsøk med arbeidslivsfag

ANDERS BAKKEN  
MARIANNE DÆHLEN

Norsk institutt for forskning om  
oppvekst, velferd og aldring  
NOVA Rapport 6/2011

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,  
velferd og aldring (NOVA) 2011  
NOVA – Norwegian Social Research  
ISBN 978-82-78-7894-375-5  
ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto:	© stock.xchng
Desktop:	Torhild Sager
Trykk:	Allkopi

**Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:**

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring  
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00

Telefaks: 22 54 12 01

Nettadresse: <http://www.nova.no>

# Forord

Denne rapporten er delt i to deler. Del I er første delrapport i prosjektet «Evaluering av forsøk med et nytt fag i ungdomstrinnet – Arbeidslivsfag». Evalueringen er en følgeevaluering som skal foregå i perioden 2010–2013. Denne delen av rapporten handler om skolenes erfaringer ved oppstarten av faget høsten 2010.

Del II utgjør den avsluttende rapporteringen i prosjektet «Kartlegging av fordypningsalternativene norsk, engelsk og samisk». Siden oppdragsgiver ønsket rapportering fra begge prosjektene på samme tid, fant vi det mest hensiktsmessig å utarbeide en felles rapport.

Arbeidet med rapporten har vært et samarbeid mellom Marianne Dæhlen og Anders Bakken. Dæhlen har hatt ansvar for å gjennomføre og analysere intervjuene og Bakken for analyse av de kvantitative dataene.

Vi vil gjerne få takke skoleledere og andre ansatte ved de 25 skolene som har stilt opp og avsatt tid til å bli intervjuet. Vi vil også takke rådgiver Marianne Aamodt i Statistisk sentralbyrå for godt samarbeid i forbindelse med utlevering av data. En takk til Marie Louise Seeberg for gode kommentarer i rapportens slutfase og til Torhild Sager for redigering av manuskriptet.

Prosjektene er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

*Oslo, 1. mars 2011*

Marianne Dæhlen & Anders Bakken



# Innhold

Sammendrag .....	7
1 Om rapporten .....	13
<b>DEL I: ARBEIDSLIVSFAGET .....</b>	<b>17</b>
2 Innledning arbeidslivsfaget .....	19
2.1 Bakgrunnen for å innføre arbeidslivsfaget .....	20
2.2 Forsøksprosjektet i skoleåret 2009/2010 .....	21
2.3 Arbeidslivsfagets innhold – forsøkslæreplanen .....	22
2.4 Datagrunnlaget .....	24
2.5 Gangen videre .....	25
3 Deltakelse i forsøket 2010/11 .....	26
4 Eksempler på gjennomføring av arbeidslivsfaget .....	30
4.1 Aktivitetsmodellen .....	32
4.2 Rulleringsmodellen .....	33
4.3 Spesialiseringsmodellen .....	35
4.4 Mulige konsekvenser av gjennomføringsmodell .....	36
5 Innføring av arbeidslivsfaget ved oppstart .....	39
5.1 Motivasjon for å delta i forsøksordningen .....	40
5.2 Forventede og faktiske søkere .....	41
5.3 Informasjon gitt til elever og foresatte før oppstart .....	43
5.4 Lokalt arbeid med læreplanen .....	46
5.5 Tilknytning til utdanningsprogrammene .....	47
5.6 Spenning mellom teori og praksis .....	48
5.7 Tilgang på lokaler, materiell og lærekrefter .....	50
5.8 Oppsummering .....	51
6 Avslutning Del I .....	54
<b>DEL II: FORDYPNINGSFAGENE NORSK, ENGELSK OG SAMISK .....</b>	<b>59</b>
7 Innledning fordypningsfagene .....	61
7.1 Språklig fordypning i skolen .....	62
7.2 Datagrunnlaget .....	63
7.3 Gangen videre .....	64
8 Omfang og endringer i fordypningsfaget .....	66
8.1 Endringer siden 2006 .....	66

8.2	Endringer gjennom ungdomstrinnet .....	68
8.3	Oppsummering .....	70
9	Kjennetegn ved elevene i fordypningsfagene .....	71
9.1	Data .....	71
9.2	Regionale variasjoner .....	74
9.3	Sosiodemografiske kjennetegn .....	75
9.4	Grunnleggende ferdigheter ved starten av ungdomstrinnet .....	78
9.5	Grunnskolepoeng ved avsluttet grunnskole .....	79
9.6	Karakterer i fordypnings- og fremmedspråksfagene .....	82
9.7	Fravær .....	84
9.8	Oppsummering .....	87
10	Skolelederens erfaringer med elever, lærere og fordypningsfagenes status .....	88
10.1	Tilbudet av fordypningsfag ved ulike skoler .....	88
10.2	Oppfatninger om elevenes skolemotivasjon og skoleprestasjoner .....	90
10.3	Bytte av fag .....	91
10.4	Lærernes kompetanse og interesse for fordypningsfagene .....	93
10.5	Informasjon om fordypningsfagene til elever og foresatte .....	95
10.6	Fordypningsfagenes status .....	96
10.7	Samisk fordypning .....	97
10.8	Oppsummering .....	99
11	Konsekvenser av fordypningsfagenes sammensetning .....	102
11.1	Læreplanene i fordypningsfagene .....	102
11.2	Positive og negative sider ved fordypningsfagene .....	105
11.3	Samisk fordypning .....	106
11.4	Fordypningsfagene etter innføring av arbeidslivsfaget .....	107
11.5	Oppsummering .....	109
12	Avslutning Del II .....	111
	Summary .....	117
	Vedleggstabell .....	121
	Intervjuguide .....	127
	Litteraturreferanser .....	129

# Sammendrag

Denne rapporten er delt i to og presenterer resultater fra to prosjekter om ungdomsskolen. Del I utgjør den første av flere rapporter i en mer omfattende følgeevaluering av en forsøksordning med et nytt fag i ungdomsskolen – arbeidslivsfaget. Evalueringen tar for seg hvordan dette faget fungerer på de skolene som deltar i ordningen, og foregår i perioden fra 2010 til 2013. I denne rapporten studeres oppstartsfasen og implementeringen av faget slik dette så ut på skolene høsten 2010. Basert på intervjuer med skoleledere gir rapporten en beskrivelse av forsøksskolenes motivasjon for å delta i forsøket, hvilke forestillinger de hadde om faget ved oppstart, hvordan de har arbeidet med implementeringen av faget, og hvordan faget er organisert. Vi tar også i bruk data fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) for å gi oversikt over antall elever som har valgt arbeidslivsfaget på forsøksskolene og for å studere endringer i hvor mange som velger fremmedspråk versus de språklige fordypningsalternativene. 118 skoler deltar i den utvidete delen av ordningen som ble igangsatt i skoleåret 2010/11.

Del II av rapporten er en avsluttende rapportering fra et kartleggingsprosjekt hvor målet har vært å få mer systematisk kunnskap om fordypningsfagene norsk, engelsk og samisk. I denne delen av rapporten undersøker vi om det er systematiske forskjeller mellom elever som velger fordypningsfagene sammenliknet med de som velger fremmedspråk, med hensyn til regionale variasjoner, kjønn, sosiale bakgrunnskjennetegn, hvilke faglige prestasjoner elevene oppnår og hvor stort fravær elevene har i skolen. En annen problemstilling er å undersøke hvordan skoleledere på ungdomstrinnet vurderer fordypningsfagene. Sentrale spørsmål er hvordan disse fagene fungerer i praksis, hvilke særskilte utfordringer fagene står overfor, og hva slags status fagene har blant lærere, elever og foresatte. Hovedvekten av denne delen av rapporten handler om fordypningsalternativene norsk og engelsk, men vi berører også samisk fordypning. Datakilder er intervjuer med skoleledere, data om elevers nasjonale prøveresultater, karakterer og fravær i

skolen, samt data fra GSI om hvor mange elever som deltar i fremmedspråks- og fordypningsfagene.

### ***Hovedfunn Del I - Arbeidslivsfaget***

- 1) 19 prosent av elevene på de 118 forsøksskolene som ble med i ordningen fra skoleåret 2010/11, deltar i det nye faget (i overkant av 1600 elever). Det er i gjennomsnitt 14 elever på hver skole som deltar på arbeidslivsfaget, men det er store variasjoner når det gjelder hvor mange som har valgt forsøksfaget på de ulike skolene. To tredjedeler av arbeidslivsfagselevne er gutter og en tredjedel er jenter. Tilbudet med arbeidslivsfaget har hatt størst innvirkning på rekrutteringen til fordypningsfagene. Deltakelsen på fordypningsfagene har blitt halvert etter at skolene innførte arbeidslivsfaget, og det er mange skoler som ikke lenger tilbyr fordypningsfag. Innføringen av arbeidslivsfaget har ført til at det er sju prosent færre som deltar på fremmedspråksfagene i 8. trinn. Det er likevel ikke færre skoler som tilbyr undervisning i fremmedspråk. Intervjuene med skolelederne bekrefter disse endringene.
- 2) Skoleledere er entusiastiske overfor forsøket med arbeidslivsfaget, og de fortalte at faget var ønsket av både lærere, elever og foreldre. Hovedinntrykket er likevel at det nye faget har en overvekt av elever med forholdsvis lave skoleprestasjoner og/eller lav skolemotivasjon.
- 3) Mens de fleste skoler hadde konkrete planer for inneværende skoleår eller for første halvår, hadde et fåtall konkrete planer utover første skoleår. I de tilfellene der skolene samarbeider med andre skoler, går dette i hovedsak ut på å utveksle ideer. Det er i hovedsak lærere som gjennomfører opplæringen i arbeidslivsfaget nå på 8. trinnet, men enkelte skoler har valgt å trekke inn andre av skolens ansatte i arbeidslivsfaget. Mange skoler hadde planer om å trekke inn det lokale arbeidslivet og/eller videregående skoler på et senere tidspunkt, og noen var allerede godt i gang med dette samarbeidet.
- 4) Læreplanen i arbeidslivsfaget fastsetter at undervisningen skal være rettet mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring, og at det faglige nivået skal være tilpasset ungdomsskolenivået. Gjennom våre intervjuer har vi identifisert tre ulike modeller for gjennomføring, slik dette ser ut helt i oppstarten av evalueringsperioden. I det vi omtaler som *aktivitetsmodellen* knyttes opplæringen til en aktivitet med innslag



fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring. Det legges opp til flere aktiviteter i løpet av skoleåret. Ut fra de 23 intervjuene med skoleledere som er med i ordningen, er dette den vanligste måten å gjennomføre arbeidslivsfaget på. I *rulleringsmodellen* gjennomføres opplæringen ved at elever veksler mellom ulike fag/utdanningsprogram. Dette er også en vanlig gjennomføringsmåte. *Spesialiseringsmodellen* gjennomfører opplæringen tett opp til yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring, og elevene veksler i liten grad mellom ulike utdanningsprogram. Denne måten å gjennomføre opplæringen på er sjelden på skolene vi har vært i kontakt med.

### **Hovedfunn Del II - Fordypningsfagene**

- 1) Elever i ungdomsskolen kan velge om de vil lære seg et nytt språk (tysk, fransk, spansk eller et annet fremmedspråk) eller om de vil fordype seg i et språk de allerede kjenner (norsk, engelsk og på noen skoler samisk). En av fire elever velger et av fordypningsfagene ved starten av 8. trinn. De fleste velger engelsk fordypning og noen færre norsk fordypning. Nesten ingen elever velger fordypning i samisk. Felles for fordypningsfagene er at de sjeldnere rekrutterer de faglig sterke elevene enn det fremmedspråk gjør. I intervjuene med skolelederne kommer det fram at mange av elevene som velger fordypningsfag, har forholdsvis lav skolemotivasjon, særlig de som velger norsk fordypning.
- 2) Mange elever bytter fag utover på ungdomstrinnet. Det vanligste er å bytte fra fremmedspråk til et av fordypningsfagene.
- 3) Prestasjonsgapet mellom elever som velger fordypning og fremmedspråk, øker gjennom årene på ungdomstrinnet. Det kreves også mer av elevene faglig sett for å få gode karakterer i fremmedspråkene enn i fordypningsfagene. Den ulike vurderingspraksisen kan bidra til å forklare at mange elever velger bort fremmedspråk til fordel for fordypningsalternativet i løpet av ungdomstrinnet. Ulik vurderingspraksis er samtidig en indikasjon på at fordypningsfagene ikke har samme status som fremmedspråkene i skolen. Intervjuene med skolelederne støtter opp under de kvantitative funnene. Basert på intervjuene med skolelederne er det rimelig å konkludere at fordypningsfagene er *språkfag for de som ikke vil lære språk*. Fordypningsfagene rekrutterer likevel (noen) motiverte og skoleflinke elever. Først og fremst er det på engelsk fordypning skoleledere vurderer at den sistnevnte kategorien med elever finnes. Vi hører

også om andre grupper, som for eksempel en gruppe med motiverte og skoleflinke elever med innvandrerbakgrunn på norsk fordypning. På en av de tre skolene vi har vært i kontakt med som også tilbyr samisk fordypning, fortalte skolelederen her også om svært motiverte og skoleflinke elever.

- 4) Hovedinntrykket av alternativene til fremmedspråk er at det har blitt *forenklingsfag framfor fordypningsfag*. Å tilrettelegge undervisningen slik at de kan få fordypet seg i norsk og engelsk, slik læreplanen legger opp til, beskrev skolelederne som svært utfordrende. Det at mange opplever elever på fordypningsfagene som skolesvake, innebærer at skoler tilpasser opplæringen og læreplanene til elevene som søker seg til fordypningsfaget. Konsekvensen blir at fagene gjøres enklere enn det som er intensjonen i de sentrale læreplanene. Fra skoleledernes ståsted blir målene i læreplanen beskrevet som for ambisiøse for mange elever. I praksis blir dermed fordypningsfagene ikke et fag som er sidestilt med fremmedspråk, men et fag med lavere status.
- 5) De tre skolelederne som også tilbyr samisk fordypning, fortalte at samisk fordypning i utgangspunktet er et vanskeligere fag å undervise i enn de andre fordypningsfagene. En viktig årsak til dette er manglende læremidler og større problemer med å finne passende materiell. En av disse skolelederne fortalte at de på egen skole likevel hadde fått faget til, mens de to andre vurderte samisk fordypning som mer problematisk enn norsk og engelsk fordypning.
- 6) For mange av skolelederne innebærer rekrutteringen av skolesvake elever til fordypningsfagene at det blir vanskelig å formidle faget som et sidestilt fag til fremmedspråk. Vårt inntrykk er at det gjøres gode forsøk på å framstille fordypningsfagene som et reelt fagalternativ i informasjonen som gis til elever og foreldre, men mange foreldre og elever sitter likevel igjen med oppfatningen om at dette er for elever som først og fremst sliter faglig på skolen, og som er lite språkinteresserte. Den relativt lave statusen på faget er i så måte med på å opprettholde rekrutteringen av skolesvake elever, noe som igjen gjør det vanskelig å løfte fagene fra forenklingsfag til å bli et reelt fordypningsfag.
- 7) Skolelederne forteller at lærerne som settes inn på fordypningsfagene, er språkkompetente, i den forstand at dette er lærere som også underviser i den ordinære undervisningen i engelsk, norsk eller samisk. Samtidig er

inntrykket at mange lærere ofte gjør dette med lavere motivasjon og interesse enn ellers i skolen. Flere skoleledere kan fortelle at en innsats for å heve fordypningsfagenes status blant lærerne, som tilgang på bøker og å satse på lokalt arbeid med læreplanene, har hjulpet i rekrutteringen av lærere. Inntrykket er at selv om mange skoleledere har opplevd at det er vanskelig å rekruttere motiverte lærere, har lærerne blitt mer positivt innstilt til fordypningsfagene etter hvert som lærebøker og læreplan har kommet på plass.

- 8) Innføringen av forsøket med arbeidslivsfaget har ført til at rekrutteringen til fordypningsfagene på forsøksskolene har blitt kraftig redusert. Det er imidlertid for tidlig å trekke noen endelige konklusjoner om hvilke konsekvenser innføringen av arbeidslivsfaget vil ha for fordypningsfagene. Noen av skolelederne antok at de etter innføringen av arbeidslivsfaget hadde fått mer motiverte søkere for å fordype seg i norsk eller engelsk.



# 1 Om rapporten

Det er tradisjon i norsk skole for at elever på ungdomstrinnet selv kan velge fag. Valget har riktignok vært nokså begrenset og har i hovedsak vært knyttet til spørsmålet om elevene skal tilegne seg et nytt språk eller ikke i forbindelse med overgangen til ungdomstrinnet. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble ordningen med tilvalgsfag avskaffet. Innenfor gjeldende læreplan er den eneste ordinære muligheten for å velge fag i ungdomsskolen knyttet til valget av fremmedspråk. Dette innebærer at elever som ikke ønsker å lære et nytt språk i tillegg til engelsk (fransk, tysk, spansk osv), kan fordype seg i et språk de allerede kjenner (norsk, engelsk eller samisk). Under Kunnskapsløftet er disse fordypningsalternativene likestilt med fremmedspråk. Det innebærer blant annet at elevene får karakterer ut fra nasjonalt fastsatte kompetansemål og at karakterene i fordypningsfaget teller ved opptak til videregående opplæring.

I skoleåret 2009/10 ble det i noen få kommuner innført en prøveordning med et nytt fag i ungdomsskolen – arbeidslivsfaget. Forsøket ga 8.trinns elever på 16 skoler mulighet til å velge et praktisk orientert fag, som et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning. Bakgrunnen var behovet for å kunne tilby elever, som av ulike grunner ikke ønsket ytterligere språkundervisning, et praktisk orientert alternativ (St. meld. nr 44 2008–2009). Forsøket ble utvidet i skoleåret 2010/11 og omfatter ytterligere 118 skoler. NOVA har fått i oppdrag å følgeevaluere den utvidete forsøksordningen i den treårsperioden som tiltaket varer. Evalueringen skal gi et kunnskapsgrunnlag for senere vurderinger og beslutninger om faget skal innføres som en permanent ordning i skolen.

Denne rapporten er delt i to separate deler – en del om arbeidslivsfaget og en del om fordypningsfagene. Del I utgjør den første av flere rapporter i en mer omfattende evaluering av arbeidslivsfaget, som skal ferdigstilles i 2013. I denne første delrapporten studeres oppstartsfasen og implementeringen av faget på skolene slik dette så ut høsten 2010. Basert på intervjuer med skoleledere vil vi gi en beskrivelse av forsøksskolenes motivasjon for å

delta i forsøket, hvilke forestillinger de hadde om faget ved oppstart, hvordan de har arbeidet med implementeringen av faget og hvordan faget er organisert. Et sentralt element i evalueringsoppdraget er å kartlegge og identifisere ulike modeller for hvordan arbeidslivsfaget er organisert lokalt. I tillegg til at disse modellene er viktig for å få oversikt over hvordan skolene har valgt å gjennomføre arbeidslivsfaget, vil disse organiseringsmodellene danne grunnlag i en senere fase av evalueringen av arbeidslivsfaget. Vi vil da vurdere om valg av ulike modeller har betydning for hvordan faget har fungert i praksis og i hvilken grad faget har oppfylt intensjonene.

Del II av rapporten er en avsluttende rapportering fra et kartleggingsprosjekt hvor målet har vært å få mer systematisk kunnskap om fordypningsfagene norsk, engelsk og samisk. Dette vil vi gjøre gjennom å analysere hvilke elevgrupper som velger de ulike fordypningsfagene og hva slags erfaringer skoleledere har med disse fagene. Bakgrunnen for oppdraget er at departementet har fått «(...) tilbakemeldinger fra skoleledere, lærere og elever som tyder på at mange elever opplever alternativene til 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet (...) som særlig problematiske» (St. meld. nr 44 2008–2009: 26). Vi vil for det første undersøke om det er noen systematiske forskjeller mellom elever som velger disse fagene sammenliknet med de som velger fremmedspråk, med hensyn på regionale variasjoner, kjønn, sosiale bakgrunnskjennetegn, hvilke faglige prestasjoner elevene oppnår og hvor stort fravær elevene har i skolen. For det andre vil vi få fram hva slags vurderinger skoleledere på ungdomstrinnet har av disse fagene. Sentrale spørsmål er hvordan fordypningsfagene fungerer i praksis, hvilke særskilte utfordringer disse fagene står overfor og hva slags status fagene har blant lærere, elever og foresatte. Hovedvekten av denne delen vil bli lagt på fordypningsalternativene norsk og engelsk.

Rapporten baserer seg på kvalitative og kvantitative datakilder. Vi har intervjuet et utvalg skoleledere for å kartlegge deres erfaringer med fordypningsfagene og innføringen av arbeidslivsfaget. Av praktiske årsaker har vi måttet avgrense intervjumaterialet til å omfatte skoleledere ved de forsøksskolene som ble med i forbindelse med den utvidete ordningen. For å analysere kjennetegn ved elevene som velger fordypningsfag har vi samlet inn nasjonale prøveresultater, karakteropplysninger og opplysninger om fravær

fra samtlige avgangselever i grunnskolen for skoleårene 2008/09 og 2009/10. Vi tar også i bruk data fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI), for å undersøke hvor mange elever som har valgt arbeidslivfaget på forsøksskolene og for å studere endringer i hvor mange som velger fremmedspråk versus de språklige fordypningsalternativene.

Vi vil gå nærmere inn på datagrunnlaget og bakgrunnen for de problemstillinger som rapporten reiser i henholdsvis rapportens del I og del II.





# DEL I: ARBEIDSLIVSFAGET

---



## 2 Innledning arbeidslivsfaget

I skoleåret 2009/10 ble det i noen utvalgte kommuner innført en prøveordning med et nytt fag i ungdomsskolen. Forsøket med arbeidslivsfaget ga 8. trinns elever på 16 skoler mulighet til å velge et praktisk orientert fag, som et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning. Bakgrunnen var behovet for å kunne tilby elever, som av ulike grunner ikke ønsket å følge undervisning i et nytt språk, et praktisk orientert alternativ (St. meld. nr 44 2008–2009). Forsøket ble utvidet i skoleåret 2010/11 og omfatter ytterligere 118 skoler.

En sentral intensjon med å innføre arbeidslivsfaget i skolen har vært «å bidra til å skape et ungdomstrinn som tar bedre hensyn til variasjonen mellom elevene, og som kan gi bedre motivasjon for flere» (St. meld. nr 44 2008–2009). Faget skal gi elever som ønsker det «større mulighet til å arbeide praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring.» Det overordnede formålet skal være «å styrke elevenes faglige motivasjon, samtidig som det ivaretar utvikling av grunnleggende ferdigheter på en god måte» (St. meld. nr 44 2008–2009: 26).

Oppdraget om å gjennomføre en følgeevaluering av forsøksordningen skal foregå i hele den treårsperioden forsøket er planlagt å vare. Målet er å framskaffe kunnskap om *hvordan arbeidslivsfaget fungerer i praksis* på de skolene som deltar i den utvidete delen av forsøket. Resultatene fra evalueringen skal danne et kunnskapsgrunnlag når skolemyndighetene på et senere tidspunkt skal vurdere om faget skal innføres permanent i skolen.

Et sentralt spørsmål i evalueringen er å undersøke om faget bidrar til å oppfylle målsetningen om å styrke elevenes faglige motivasjon, samtidig som elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter. Videre skal evalueringen kartlegge organisatoriske utfordringer og muligheter ved tilretteleggingen av faget, og hvilke erfaringer skoleledelsen, lærere og elevene rapporterer om. Evalueringen skal også undersøke hva som kjennetegner elevene som deltar i arbeidslivsfaget. Resultatene skal brukes som grunnlag for å utvikle og forbedre faget, noe som betyr at prosjektet skal komme med anbefalinger om hvordan innføringen av arbeidslivsfaget skal tilrettelegges og utformes videre.

Del I av denne rapporten er den første av i alt tre planlagte rapporter om arbeidslivsfaget. Hensikten er å undersøke *hvordan arbeidslivsfaget er organisert og implementert* på de enkelte skoler i oppstartsfasen av forsøket. Målet er å gi en statusbeskrivelse av ulike måter skolene har arbeidet med faget på fram til og med høsten 2010. Datagrunnlaget er kvalitative intervjuer med et utvalg skoleledere, som har vært med å innføre arbeidslivsfaget ved sin skole. Intervjuene ble gjennomført midt i høstsemesteret i forsøkets første skoleår og handlet primært om å få fram skoleledernes vurderinger av hvilken motivasjon skolene hadde for å delta i forsøket, hva slags forventninger de hadde til faget og elevene som ville søke, hvordan faget er presentert for elever og foresatte, om hvordan de lokalt har arbeidet med læreplaner og planlegging av faget, om tilgang til ressurser for å gjennomføre faget og om hvordan faget er organisert.

For å få en oversikt over hvor utbredt arbeidslivsfaget er, vil vi i denne delen av rapporten også gi en beskrivelse av hvor mange elever ved forsøksskolene som har valgt arbeidslivsfaget og hvordan dette fordeler seg mellom gutter og jenter. Vi vil videre foreta en vurdering av mulige konsekvenser innføringen av arbeidslivsfaget har hatt for valg av fremmedspråk og språklig fordypning. Dette vil bli gjort ved å sammenlikne elevers valg ved forsøksskolene før og etter at de fikk muligheten til å velge arbeidslivsfaget.

## 2.1 Bakgrunnen for å innføre arbeidslivsfaget

St. meld. 44 (2008–2009) antyder at dagens ordning med fremmedspråk og alternativet språklig fordypning ikke fungerer like bra for alle elever. Stortingsmeldingen framhever hvordan spesielt fordypningsfagene oppleves som problematiske. En hovedgrunn til dette er for krevende læreplaner og manglende motivasjon hos elevene. Dette ses på som bekymringsfullt også i en større sammenheng, ettersom mange elever med økende alder opplever at «grunnskolen blir mindre relevant og lite motiverende» og dermed «mentalt faller ut av læringsprosessen, noe som igjen kan føre til svake faglige resultater og frafall i videregående opplæring» (St. meld. nr. 44 2008–2009: 25). Det er i denne konteksten at stortingsmeldingen foreslår forsøk med arbeidslivsfag i ungdomsskolen. Håpet er at et praktisk innrettet alternativ kan bidra til økt motivasjon generelt blant en del elever.

Signalet om å innføre et praktisk orientert fag i ungdomsskolen representerer både kontinuitet og forandring i norsk skolepolitikk. Forsøket kan for det første sees i sammenheng med en lengre skolepolitisk diskusjon, der skolemyndighetene har gitt ulike vurderinger av forholdet mellom det å styrke opplæringen i et fremmedspråk i tillegg til engelsk og hensynet til at en del elever kan ha behov for å trenge et pusterom fra teoretiske fag. Denne problematikken ble for eksempel tydeliggjort da praktisk prosjektarbeid ble innført som et tilvalgsfag i Reform 97. Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det samme faget avskaffet, fordi en da i større grad vektla målet om at så mange elever som mulig skal lære seg fremmedspråk i løpet av ungdomsskolen (St. meld. nr. 30 2003–2004).

Innføringen av forsøket gir elevene ved forsøksskolene tre valgalternativer: 1) spansk, tysk, fransk og/eller et annet fremmedspråk, 2) språklig fordypning i engelsk, norsk og/eller samisk og 3) arbeidslivsfag. Alle alternativene har læreplaner med kompetansemål for faget og felles kompetansemål for grunnleggende ferdigheter som det å uttrykke seg muntlig og skriftlig og det å kunne lese, regne og ta i bruk digitale verktøy. Det gis karakter i alle tre alternativene, og karakterene teller ved opptak til videregående opplæring. En konsekvens av å ikke velge fremmedspråk på ungdomstrinnet – enten det nå er språklig fordypning eller arbeidslivsfag, er at elever som velger et studieforberedende løp i videregående opplæring, da må ha fremmedspråk i tre år i stedet for to år.

Det nye arbeidslivsfaget skiller seg dermed fra det tidligere tilvalgsfaget praktisk prosjektarbeid gjennom 1) at det gis karakter, 2) at karakteren teller ved opptak til videregående opplæring og 3) at det er et mål for faget at elevene også skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter.

## 2.2 Forsøksprosjektet i skoleåret 2009/2010

Utprøvingen av arbeidslivsfaget startet i 2009 i fem kommuner i til sammen 16 skoler. En kartlegging av dette første forsøket viser at omtrent 450 elever valgte arbeidslivsfaget på 8. trinn i 2009 (Christensen mfl. 2010). Dette utgjorde 23 prosent av elevene på forsøksskolene. Undersøkelsen viser at de aller fleste elevene som valgte arbeidslivsfaget var «(...) svært tilfredse med den nye ordningen. Arbeidslivsfaget rangeres som det mest populære faget av

alle fag. Elevene svarer også at dette faget har gjort skolehverdagen bedre» (Christensen mfl. 2010: 6).

Kartleggingen viste at 64 prosent av elevene på arbeidslivsfaget var gutter, mens jentene utgjorde 36 prosent. Ved noen skoler var kjønnsfordelingen nokså jevn, mens jentene var i mindretall og guttene i flertall ved andre skoler. Kartleggingen viser at selv om sammensetningen av elever som valgte arbeidslivsfaget var nokså heterogen, var faget likevel mest populært blant elever med forholdsvis svake skolefaglige resultater i teoretiske fag.

Undersøkelsen viser at også skolelederne og lærerne som deltok i den første prøveordningen var positive til faget (Christensen mfl. 2010: 5). Samtidig ga de ansatte uttrykk for bekymringer knyttet til den praktiske gjennomføringen. De understrekte at for at faget skulle fungere godt forutsetter det nok ressurser, god lærerkompetanse og lærere med lyst til å undervise i faget. Samtidig vektla lærerne betydningen av at undervisningsgruppene ikke måtte være for store.

Med unntak av medier og kommunikasjon, skal arbeidslivsfaget utvikles med utgangspunkt i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene innenfor videregående opplæring. Kartleggingen til Christensen mfl. (2010) viser at alle forsøksskolene hadde inkludert restaurant- og matfag, mens 13 av 16 skoler også hadde inkludert bygg- og anleggsteknikk og design og håndverk i arbeidslivsfaget.

Utprøvingen av arbeidslivsfaget ble utvidet høsten 2010 med 76 nye kommuner og 118 nye skoler. To av skolene som var med i det første forsøket ble slått sammen, slik at forsøket i skoleåret 2010/11 omfattet 133 skoler i 81 kommuner. Alle fylker i Norge er representert. Utprøvingen vil vare fram til og med våren 2013. Meningen er at elever på 8. trinn i skoleåret 2010/2011 skal få tilbud om arbeidslivsfag gjennom alle tre årene på ungdomsskolen.

### 2.3 Arbeidslivsfagets innhold – forsøkslæreplanen

For den utvidede utprøvingen høsten 2010 har det blitt laget en nasjonal forsøkslæreplan med veileder som et verktøy for å strukturere arbeidslivsfaget i forsøksskolene. Hovedmålene med arbeidslivsfaget er å bidra til å bygge opp praktisk kompetanse som er nødvendig for å utvikle tjenester og produkter i

samfunnet. Faget skal videre hjelpe elevene til å forstå krav som stilles til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere, og skal gi ungdom praktisk trening og innsikt i hvordan arbeidslivet fungerer. Opplæringen skal stimulere elevenes interesser og gi motivasjon, arbeidsglede og opplevelse av mestring og skal legge grunnlag for gode arbeidsvaner og fremme evne til samarbeid. Elevene skal lære begreper og arbeidsmetoder innenfor yrkesfagene og utvikle evne til god samhandling med mennesker og godt håndlag med verktøy. I faget skal eleven gjennomføre en stor bredde i aktiviteter frem til ferdigstilt tjeneste eller produkt. Gjennom det praktiske arbeidet skal elevene se nytten av og behovet for å utvikle de grunnleggende ferdighetene.

Selv om arbeidslivsfaget er knyttet opp mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring, skal faget tilpasses det faglige nivået på ungdomsskolen. Det kan leses ut av læreplanen at opplæringen skal tilby praktisk arbeid med oppgaver som særpreger ulike yrker, og kan foregå i samarbeid med fagmiljøer lokalt eller regionalt. Det skal videre legges til rette for å bruke varierte arbeidsformer med relevante materialer, redskaper og teknikker.

Læreplanen i arbeidslivsfaget er delt inn i to hovedområder, «Tjenester og produkter» og «Yrkesetikk og arbeidsmiljø», som begge skal prege faget gjennom alle tre trinn i ungdomsskolen. Sentralt i hovedområdet «Tjenester og produkter» er planlegging, utførelse og dokumentasjon av praktisk arbeid etter kvalitetskrav og refleksjon knyttet til egne arbeidsprosesser. Valg av hensiktsmessige råvarer, materiell og tjenester inngår i hovedområdet. Økonomiske rammer og beregninger inngår også. Videre skal det brukes verktøy og arbeidsteknikker som er egnet for å utføre arbeidet. Sentralt i hovedområdet «Yrkesetikk og arbeidsmiljø» står orden på arbeidsplassen, helse, miljø og sikkerhet. Videre inngår etikk, samarbeid og service.

I forslaget til forsøkslæreplan slås det fast at grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene «der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen». Eksempler på hva som forstås med grunnleggende ferdigheter i faget er at å kunne uttrykke seg skriftlig innebærer «å planlegge, presentere og beskrive eget arbeid», å kunne lese innebærer «å lese og forstå tegninger, tabeller, bruksanvisninger og arbeidsbeskrivelser».

## 2.4 Datagrunnlaget

Datagrunnlaget i denne første delrapporten fra evalueringen er først og fremst intervjuer med skoleledere på skolene som er med i forsøket. Vi har også tatt i bruk data fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) for å gi en oversikt over hvor mange elever som har valgt arbeidslivsfaget på forsøkskolene og hvordan disse valgene endret seg sammenliknet med året før skolene ble med i forsøket. GSI er et register hvor det hvert år rapporteres inn en rekke opplysninger fra samtlige grunnskoler, blant annet hvor mange elever som får undervisning i fremmedspråk og fordypningsfaget. Forsøkskolene har i tillegg rapportert inn hvor mange som deltar i arbeidslivsfaget.

I løpet av oktober 2010 gjennomførte vi 23 telefonintervjuer med skoleledere som arbeider på skoler som er med i den utvidete delen av forsøket med arbeidslivsfag. Av de 29 forsøksskolene vi opprinnelig kontaktet, fikk vi gjennomført 23 intervjuer.<sup>1</sup> Intervjuene har i de fleste tilfellene vært med skolens øverste leder. På fem skoler henviste skolelederen oss til en annen person. Et par av disse var lærere, mens de andre var rådgivere eller inspektører. For enkelthets skyld omtaler vi i rapporten alle intervjupersonene som skoleledere, selv om noen av dem altså hadde andre stillinger ved skolen.

Intervjuene omhandlet spørsmål om skoleledernes erfaringer både med arbeidslivsfaget og fordypning i norsk og engelsk (og samisk). Grunnen til at intervjuene også omhandlet fordypningsfagene, var at datamaterialet både skulle brukes som del av evalueringen av arbeidslivsfaget og til kartleggingen av fordypningsfagene (jf. del II av denne rapporten). Det ble utarbeidet en semistrukturert intervjuguide i forkant, som dannet grunnlaget for samtalene med skolelederne. Intervjuguiden finnes vedlagt bakerst i rapporten. Spørsmålene om arbeidslivsfaget omfattet skolens motivasjon for å være med i forsøket, forventninger til faget, informasjon til foreldre og elever i forkant, omfang og kjennetegn ved elever som har valgt faget, organisering og planlegging, lærerkompetanse og hva skolen tenker rundt vurdering og elevenes muligheter for å bytte. Intervjuguiden inneholdt også spørsmål om hvordan arbeidslivsfaget kan nå målsettingene om å styrke elevenes faglige motivasjon og ivareta utviklingen av grunnleggende ferdigheter.

---

<sup>1</sup> I ett tilfelle var ikke skoleleder villig til å delta i undersøkelsen, mens i fem av tilfellene fikk vi ikke noe svar selv etter flere e-post henvendelser.



Før intervjuet fikk alle informantene tilsendt oversikt over temaer og spørsmålet vi ønsket å belyse. Hensikten med dette var både at skolelederen kunne forberede seg/innhente informasjon om fagene som skoleleder ikke selv hadde og at intervjuet skulle kunne gjennomføres mest mulig effektivt.

Vi hadde på forhånd varslet at intervjuene ville ta 30–45 minutter, men oppdaget fort at det tok en drøy time. For et fåtall av skolelederne var det vanskelig å fortsette utover den avtalte tiden, noe som medførte at informasjonen i noen av intervjuene ble noe knapp. Det gikk mest utover tema knyttet til fordypningsfagene da disse spørsmålene kom til sist i intervjuet. Vi vurderer likevel informasjonen vi har fått på begge temaene som god og tilstrekkelig. For eksempel erfarte vi at det kom fram lite ny informasjon etter å ha gjennomført omtrent 15–18 intervjuer.

I utvalget av skoler har vi lagt vekt på å sikre en god variasjon i forhold til skoleegenskaper som skolens beliggenhet (by-land, region i Norge), skolens størrelse, hvorvidt skolen er en ren ungdomsskole eller kombinert barne- og ungdomsskole.

## 2.5 Gangen videre

I neste kapittel gir vi en oversikt over hvor mange elever som deltar i arbeidslivsfaget ved de nye forsøksskolene i skoleåret 2010/11. Basert på tall innrapportert til GSI, vil vi presentere hvor mange elever som har valgt arbeidslivsfaget på skolene. Vi gjør også en vurdering om hvordan elevenes valg har endret seg på disse skolene i forbindelse med innføringen av tilbudet om arbeidslivsfag. I kapittel fire og fem analyserer vi skoleledernes beskrivelser av arbeidet med arbeidslivsfaget, per oktober/november 2010, det vil si noen måneder etter oppstart av forsøket. Siden det i denne første fasen av evalueringen har vært et sentralt element å kartlegge og identifisere ulike modeller for organiseringen av arbeidslivsfaget, vil vi starte framstillingen i kapittel fire med å gi noen riss av typiske måter faget har blitt implementert på i de skolene vi har vært i kontakt med. I kapittel fem presenteres status og planer for faget ved oppstart høsten 2010. I kapittel seks trekker vi sammen linjene og oppsummerer og vurderer resultatene så langt i dette evalueringsprosjektet.

### 3 Deltakelse i forsøket 2010/11

Dette kapittelet gir en oversikt over hvor mange elever som deltar i arbeidslivsfaget på de 118 nye skolene som ble med i den utvidete forsøksordningen skoleåret 2010/11. Vi vil også foreta en vurdering av hva arbeidslivsfaget har ført til av endringer i elevenes valg av fag, gjennom å analysere forsøksskolene før og etter at de ble med i forsøket.

I følge tall rapportert inn til GSI deltar 1.636 elever i arbeidslivsfaget ved de nye forsøksskolene i skoleåret 2010/11. Dette utgjør 19 prosent av totalt 8.500 elever på 8. trinn (se tabell 3–1). I det første forsøksåret var det 23 prosent som valgte arbeidslivsfaget på de 16 skolene som deltok i ordningen (Christensen mfl. 2010:22). Det er vanskelig ut fra foreliggende data å si noe sikkert om forskjellen mellom 23 og 19 prosent reflekterer en reell nedgang i oppslutningen om faget. En mulighet er at forskjellen bare skyldes tilfeldige variasjoner, siden antallet skoler som deltok det første året var relativt begrenset.<sup>2</sup>

**Tabell 3-1 Valg av fag blant elever på 8. trinn på de nye forsøksskolene. Prosent av alle elever og fordelt etter kjønn**

Fag	Totalt	Gutter	Jenter
Tysk	24	24	23
Fransk	13	10	15
Spansk	29	26	33
Andre språk	0	0	0
Fordypning engelsk	12	11	13
Fordypning norsk	3	3	3
Fordypning samisk	0	0	0
Arbeidslivsfag	19	25	13
SUM antall elever	8480	4386	4094

Kilde: GSI for skoleåret 2010/11 – de 118 nye forsøksskolene.

Tabell 3-1 viser videre at det er betydelige kjønnsforskjeller i valget av arbeidslivsfaget. Mens en av fire gutter deltar i arbeidslivsfaget, er det samme

---

<sup>2</sup> Antall elever som deltar i arbeidslivsfaget på 8. trinn ved de skolene som deltok det første året, er i skoleåret 2010/11 sunket til 18 prosent.

tilfelle for hver åttende jente. Dette betyr at to av tre elever på arbeidslivsfaget er gutter. Jentene er for øvrig overrepresentert i fransk og spansk fremmedspråk, mens det er bare små kjønnsforskjeller for tysk og fordypningsfagene.

En detaljert oversikt over samtlige skoler som er med i forsøket er gjengitt i vedlegg bakerst i rapporten. Det viser seg å være stor variasjon mellom skolene når det gjelder hvor populært det nye faget er. På åtte skoler har mer enn halvparten av elevene valgt det nye faget og det er i tillegg 21 skoler hvor mer enn én tredjedel har gjort det samme. De fleste av disse skolene er forholdsvis små. I den andre enden av skalaen finnes det en god del relativt store skoler hvor færre enn ti prosent deltar i arbeidslivsfaget.

Gjennomsnittlig antall elever som deltar på skolenivå er 14, men dette tallet varierer mye mellom skolene (se tabell 3-2). På skolen med flest elever på arbeidslivsfaget har så mange som 42 elever valgt det nye tilbudet. Denne skolen representerer et tydelig unntak, siden de aller fleste skolene har 30 elever eller færre på faget. Forholdsvis mange skoler har bare noen få elever, og på 17 av skolene er det maksimalt fem elever som deltar i arbeidslivsfaget. På to små skoler er det kun én elev som har valgt arbeidslivsfaget.

**Tabell 3-2 Skolene fordelt etter hvor mange elever som går på arbeidslivsfaget.**

Antall elever som har valgt arbeidslivsfaget	Antall skoler	Prosent av skolene
1–5 elever	18	15
6–10 elever	25	21
11–15 elever	42	36
16–20 elever	10	8
21–25 elever	10	8
26–30 elever	11	9
31–35 elever	1	1
36–40 elever	0	0
>40 elever	1	1
SUM	118	100
Gjennomsnittlig antall elever på skolenivå	14	

Oversikten over samtlige skoler i vedlegget viser at det er mange skoler som har 14–15 elever på det nye faget og en god del som har om lag 30 elever. Dette kan tyde på at mange skoler organiserer undervisningen i grupper på om lag 15 elever.

Gjennom å sammenlikne hva slags valg elevene på 8. trinn gjorde på forsøksskolene året før tiltaket ble innført med valgene etter at forsøket var i gang, kan vi få et inntrykk av hvilke fag som innføringen av arbeidslivsfaget kan ha bidratt til å rekruttere elever fra. Tallene fra GSI viser at den klart største nedgangen har vært i fordypningsfagene. Samlet er det 1.059 færre elever som har valgt fordypning og 425 færre har valgt fremmedspråk. Dette tyder på at innføringen av tilbudet om arbeidslivsfaget har hatt størst tiltrekningskraft på elever som trolig ville ha valgt et av fordypningsalternativene.

Tabell 3-3 gir en oversikt over alle de mulige fagene som elevene kunne velge, og viser at det etter forsøket er nesten 700 færre elever som har valgt engelsk fordypning og bortimot 400 færre elever som har valgt norsk fordypning. Prosentvis er antallet elever på fordypningsfagene på skolene omtrent halvvert i forbindelse med forsøket. Nedgangen er betydelig mindre i fremmedspråksfagene – 7 prosent. Endringen i fremmedspråk gjelder først og fremst for tysk og spansk, mens det har vært en svak økning i fransk. Det kan være verdt å nevne at 21 elever på to av skolene hadde italiensk og russisk før forsøket. Dette er et tilbud som helt har forsvunnet etter at forsøket ble igangsatt. Det er også færre elever som har valgt andre språk enn de som er nevnt over.

**Tabell 3-3 Valg av fag blant elever på de nye forsøksskolene før og etter forsøksordningen. Antall elever på 8. trinn**

Fag	Før forsøket 2009–10	Etter forsøket 2010–11	Endring antall elever	Endring i prosent
Tysk	2188	2013	-175	-8
Fransk	1053	1068	+15	1
Spansk	2705	2482	-223	-8
Italiensk	13	0	-13	---
Russisk	8	0	-8	---
Andre språk	33	12	-21	---
Fordypning engelsk	1699	1010	-689	-41
Fordypning norsk	628	258	-370	-59
Fordypning samisk	4	1	-3	---
Arbeidslivsfag	0	1636	+1636	---
SUM antall elever	8331	8480	+149	

Kilde: GSI, 118 forsøksskoler

Note: Prosentueringsgrunnlaget for de små fagene er så lavt at det i denne sammenheng ikke gir mening å beregne endring i prosent.

Tabell 3-4 viser på skolenivå hvor mange av de 118 forsøksskolene som henholdsvis før og etter innføringen av forsøket har hatt minst én elev som har deltatt i de ulike alternativene. Også på skolenivå er nedgangen størst for norsk fordypning. Mens 68 av skolene hadde dette tilbudet før forsøket, er det kun 24 skoler som har et slikt tilbud i skoleåret 2010/11. Selv om antallet skoler med engelsk fordypning også er blitt redusert en god del, er det likevel fortsatt slik at flertallet av skolene tilbyr også dette faget etter at forsøket med arbeidslivsfag kom i gang. Antallet skoler som tilbyr tysk har blitt redusert med to. Tilbudet om fransk og spansk fremmedspråk har økt med henholdsvis én og to skoler.

**Tabell 3-4 Antall skoler som har tilbud om fremmedspråk/språklig fordypning for elever på 8. trinn før og etter forsøksordningen**

Språkvalg	Før forsøket skoleåret 2009–10	Etter forsøket skoleåret 2010–11	Endring antall skoler
Tysk	102	100	-2
Fransk	56	57	+1
Spansk	81	83	+2
Italiensk	1	0	-1
Russisk	1	0	-1
Andre språk	5	2	-3
Fordypning engelsk	99	74	-25
Fordypning norsk	68	24	-44
Fordypning samisk	2	1	-1
Fordypning (minst ett)	109	84	-25

Kilde: GSI, 118 forsøksskoler

### *Oppsummering*

19 prosent av elevene på de nye forsøksskolene har valgt arbeidslivsfaget på 8. trinn. Gutter er klart overrepresentert og utgjør to tredeler av elevene. På skolenivå er det gjennomsnittlige antallet elever på arbeidslivsfaget 14 elever. Det er stor variasjon mellom skolene som er med i forsøksordningen, både når det gjelder hvor mange og hvor stor andel av elevene som har valgt faget. Innføring av arbeidslivsfaget har ført til at færre elever velger fordypning og fremmedspråk på skolene som er med i ordningen. Klart størst nedgang har det vært for fordypningsfagene, og da særlig for norsk fordypning. Det har også vært en markert nedgang i antallet skoler som ikke lenger gir tilbud om fordypning.

## 4 Eksempler på gjennomføring av arbeidslivsfaget

Et sentralt element i evalueringen av arbeidslivsfaget er å kartlegge og identifisere ulike modeller for organiseringen av arbeidslivsfaget. I dette kapittelet lar vi tre eksempler på gjennomføring illustrere variasjonen vi har funnet mellom skolene. Disse eksemplene er satt sammen av skoleledernes beskrivelser og springer således ut fra skolenes erfaringer og planer i oppstartsfasen av forsøksperioden. Eksemplene er inspirert av vårt empiriske materiale så langt i evalueringen og er utarbeidet på grunnlag av de mønstre som har kommet fram i skoleledernes beskrivelser av sine skoler.<sup>3</sup>

Basert på våre samtaler med skolelederne i oktober 2010 avtegner det seg to hovedmodeller i hvordan skolene har valgt å gjennomføre faget på – og en modell som er mindre utbredt. Forholdsvis mange fortalte at de har valgt å tilby elevene praktiske oppgaver knyttet til en bestemt aktivitet som skulle gjennomføres – for eksempel å bygge benker til skolens uteareal. I dette aktivitetsdrevne eksemplet ble det elevenes oppgave å gjøre alt fra innkjøp av materiale til utplassering av ferdige benker. På den måten ble det lagt til rette for at elevene skal få erfaring med oppgaver knyttet til ulike utdanningsprogram.

Andre skoler hadde planlagt en tettere kobling til ulike utdanningsprogram som det rulleres mellom. På disse skolene er elever på flere fagopplegg i løpet av forsøksperioden. Opplæringen i de ulike fagområdene blir dermed

---

<sup>3</sup> En alternativ framgangsmåte kunne være å ta utgangspunkt i tidligere teoretiske arbeider innen for eksempelvis yrkespedagogikk eller -sosiologi og ut fra dette innhente informasjon fra skolelederne om hvordan forsøket med arbeidslivsfaget er planlagt gjennomført. Utgangspunktet med intervjuundersøkelsen var imidlertid å kartlegge bredt hvordan skolelederne (og andre på skolen) har tenkt rundt gjennomføringen av arbeidslivsfaget. Vi hadde heller ingen antakelser om hvordan skolene ville legge opp faget. I intervjuene var det hovedsakelig konkrete beskrivelser av elever, lærere og ressurser som skolelederne vektla i framstillingen av faget på sin skole. Det har i så måte vært naturlig å spinne videre på disse beskrivelsene i vår utvikling av modeller framfor å koble dette opp mot mulige teoretiske arbeid.

en smakebit av flere av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring.

Vi har også blitt fortalt om en tredje gjennomføringsmodell hvor opplæringen til en elev i hovedsak er knyttet til ett utdanningsprogram. Denne modellen er ikke så utbredt som de to første, men likevel representert i materialet.

Vi har valgt å kalle disse tre ulike gjennomføringsmodellene for *aktivitetsmodellen*, *rulleringsmodellen* og *spesialiseringsmodellen*. I dette kapittelet skal vi illustrere disse tre modellene ut fra informasjon fra flere skoleledere, hvor alle innenfor samme modell har beskrevet organiseringen av de faglige aktivitetene i arbeidslivsfaget på mer eller mindre samme måte. Et annet kjennetegn ved modellene er koplingen av arbeidslivsfaget til det yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring. Det som altså skiller de ulike modellene er:

- hvordan de faglige aktivitetene organiseres og
- hvordan arbeidslivsfaget koples til yrkesfaglig utdanningsprogram.

I eksemplene nedenfor tegner vi bilder av ulike «tenkte» skoler. Eksemplene er som sagt ikke beskrivelser fra en bestemt skole, men er satt sammen av kjennetegn fra ulike skoler som mer eller mindre har valgt samme måte å gjennomføre forsøksordningen med arbeidslivsfaget. I eksemplene har vi lagt vekt på å få fram den variasjonen skolelederne har opplyst oss om. På den måten håper vi at beskrivelser utover den organisatoriske modellen, bidrar til at leseren danner seg et bilde av arbeidslivsfagets ulike muligheter og begrensninger.

Det er også verdt å merke seg at beskrivelsene av modellene bygger på opplysninger fra skoleledere i en tidlig fase av forsøksperioden, noe som innebærer at flere av skolene som våre beskrivelser baserer seg på, kan ha gjort vesentlige endringer i sine planer for faget. I intervju framkom det også stor forskjell i hvor langt skolene hadde kommet i planleggingen av gjennomføringen av arbeidslivsfaget. Mens noen skoler hadde konkrete planer for hvordan faget skal gjennomføres hele skoleåret og kanskje til og med for alle tre årene i forsøksperioden, hadde mange planer kun for det første halvåret. Vi vurderer likevel modellene som såpass robuste for eventuelle endringer fra skolenes side, at vi finner det interessant å presentere dem – for å kunne følge dette opp i senere faser av evalueringen.

## 4.1 Aktivitetsmodellen

Aktivitetsmodellen innebærer at arbeidslivsfaget gjennomføres ved at elever får opplæring i flere oppgaver tilhørende ulike yrkesfaglige utdanningsprogram knyttet til én aktivitet. Det legges opp til flere aktiviteter i løpet av skoleåret.

Ut fra våre intervjuer var dette den vanligste gjennomføringsmodellen på tvers av ulike kjennetegn ved skolene (som for eksempel geografi, skolestørrelse og antall arbeidslivselever). Aktivitetsmodellen fant vi både på små, mellomstore og store skoler. Vi fant den på skoler hvor søkningen til arbeidslivsfaget hadde vært stor og hvor søkningen var liten. På flere skoler opplevde skoleledere at det var interesse for arbeidslivsfaget også blant skolens ansatte, og mange fortalte om positive tilbakemeldinger fra lærere da det ble aktuelt å søke om å delta i forsøket. «Vi har etterlyst fag med praktisk retning,» som en av skolelederne uttrykte det. På en av skolene, hvor mange elever søkte «ALF», som de selv kaller faget for, er det to lærere som underviser. Disse to lærerne ble «håndplukket» av skoleleder ut fra deres særskilte kompetanse. En av disse lærerne er utdannet kokk i tillegg til å ha allmennlærerutdanning. Den andre har ikke formell kompetanse utover allmennlærerutdanning, men skolelederen ønsket denne læreren da han er god til å kommunisere med elevene i tillegg til å ha kompetanse innenfor kunst- og håndverksfagene. Også på skoler hvor få elever har søkt seg til arbeidslivsfaget – kanskje under ti elever – fortalte flere av skolelederne at to lærere er koplet inn i undervisningen.

Det er vanlig at elevene innenfor denne modellen har undervisning samlet. Skolelederne fortalte at de har planer om at alle skal få en smak av ulike utdanningsprogrammer i løpet av ungdomsskolen, men at timene er organisert rundt ting som skal lages og at kompetansemålene innen de ulike utdanningsprogrammene fra Vg1 er knyttet til produktet. Ved skolestart hadde alle skolene laget en oversikt over aktiviteter som skal gjennomføres fram til jul og flere hadde visse planer for våren 2011, men alle planene var ikke nødvendigvis bekreftet og alle hadde ikke kommet like langt i sitt lokale arbeid med læreplanen.

I den første perioden med arbeidslivsfag hadde mange brukt mye tid på skolekjøkkenet. De hadde for eksempel bakt rundstykker som skolekantina



har kjøpt av dem. I den forbindelse satt elevene opp budsjett og beregnet salgspris på varene. Det ble gjerne trukket fram av skolelederne at elevene på den måte også lærte om hygiene og kjøkkenredskaper, i tillegg til baking. På denne måten ble det gjerne påpekt at elevene i dette «bake-eksempelet» har vært innom utdanningsprogrammene restaurant- og matfag, service og samferdsel og helse- og sosialfag. Mange skoler har lagt opp til at skolekjøkkenet alltid skal være ledig når elevene på 8. trinnet har arbeidslivsfag. Fram til jul skal mange også bruke kunst- og håndverkslokalene. Et annet eksempel som vi ble fortalt er elever som skal bygge benker til skolens uteområde. Disse elevene var allerede i gang med planlegging og innkjøp av materialer.

Timene i arbeidslivsfaget er gjerne lagt opp som en dobbelttime (for eksempel tirsdag ettermiddag) med mulighet for å kunne være der utover vanlig skolehverdag dersom det trengs, og en enkelttime (for eksempel torsdag morgen). Dersom elevene jobber utover dobbelttiden, har de mulighet til å avspasere enkelttiden. På noen skoler ble vi fortalt at elevene er avhengig av skolebuss for å komme til/fra skolen, men så langt hadde skolelederne på disse skolene ikke opplevd det som problematisk da foreldrene hadde sagt seg villig til å hente/bringe elever hvis det ble nødvendig med forlenget undervisning.

På skoler innenfor aktivitetsmodellen hadde en del skoleledere fått et par forespørsler fra elever som ønsker å bytte til arbeidslivsfag. På noen skoler var det ikke mulig da gruppa var full, men på andre skoler var det åpent for bytte i løpet av høsten 2010. Det var ingen skoleledere som fortalte om elever som ønsket å bytte fra arbeidslivsfaget selv om muligheten for dette var åpen fram til jul. Skolelederne hadde inntrykk av svært fornøyde elever på arbeidslivsfag.

I hovedsak beskrev alle skolelederne elevene som forholdsvis skolefaglig svake. På en av skolene ble en av elevene beskrevet som «lettere psykisk utviklingshemmet» og med denne eleven fulgte det med en assistent.

## 4.2 Rulleringsmodellen

Rulleringsmodellen innebærer at arbeidslivsfaget gjennomføres ved at elever veksler mellom opplæring i ulike fag/utdanningsprogram. Vi fant at det var forholdsvis vanlig å organisere arbeidslivsfaget på denne måten. Vi fant

denne gjennomføringsmodellen på skoler med ulik størrelse og med ulik elevrekruttering.

På en av skolene, som er en liten barne- og ungdomsskole, søkte 20 prosent av elevene seg til arbeidslivsfaget. Dette utgjorde i underkant av ti elever. To lærere var tilknyttet arbeidslivsfaget.

På en annen skole innenfor rulleringsmodellen var det skolelederen på naboskolen som tok initiativet til felles søknad om arbeidslivsfaget. Begge skolene hadde fått arbeidslivsfaget, men utover å utveksle ideer i begynnelsen av skoleåret, samarbeidet skolene ikke om gjennomføring av arbeidslivsfaget. Ifølge skolelederen hadde ikke det vært hensiktsmessig da skolene er forholdsvis ulike med hensyn til lokale næringsliv. Lederen nevnte også at utdanningsnivået blant foreldrene ved de to skolene er forskjellige. Skolelederen beskrev området deres som en industribygd hvor relativt få foreldre har høyere utdanning.

Et vanlig opplegg innenfor rulleringsmodellen var at skolene har utviklet opplegg for det første skoleåret i arbeidet med læreplanen i faget, men på noen skoler var planene kun fastsatt for de første månedene/første halvår. På en skole forteller skolelederen at alle elevene var samlet sammen med lærerne på skolen «for å bli kjent» og for å kartlegge elevenes interesser og motivasjon. På denne skolen fant de fort ut at elevene som hadde søkt seg til arbeidslivsfaget, ikke er glade i å skrive, og læreren hadde lagt opp til at de skal bruke mye bilder og powerpoint når de skal dokumentere arbeidet i arbeidslivsfaget, ifølge skolelederen. Lederen fortalte også at elevene er skolefaglig svake og at to av dem har ADHD. Resten av skoleåret er det lagt opp til at elevene skal være innom tre fagområder.

Flere skoleledere fortalte at de hadde en «oppstartsmåned» for å bli kjent, mens andre fortalte at de nokså umiddelbart begynte opplæringen innen et utdanningsprogram.

På skoler som har opplegg som vi har klassifisert som en rulleringsmodell, foregår opplæringen i bolker. Et vanlig opplegg, har vi blitt fortalt, er at elevene skal ha for eksempel to–tre måneder med restaurant- og matfag før elevene bytter til opplæringen innenfor et nytt fagfelt.

Vi hørte også om gjennomførte eller planlagte praksisperioder. Vi har for eksempel blitt fortalt om skoler som i forbindelse med undervisning i

naturbruk har fått til et samarbeid med en blomsterbutikk. Innenfor helse- og sosialfag har enkelte skoler lagt opp til samarbeid med barnehager. På noen skoler var det lagt opp til at representanter fra for eksempel blomsterbutikken og barnehagen vil komme på besøk til skolen, men for andre vil det sannsynligvis også bli korte utplasseringer for elevene våren 2011. Noen få kunne også fortelle om utplassering allerede høsten 2010.

Noen skoleledere fortalte at de planlegger et tilsvarende opplegg på 9. trinnet med to–tre nye fagområder, og at de har tenkt at elevene det siste året kan velge å fordype seg i ett eller to av fagområdene de har vært igjennom i 8. og 9. trinnet.

### 4.3 Spesialiseringsmodellen

Spesialiseringsmodellen innebærer at gjennomføringen av arbeidslivsfaget knyttes tett opp til yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring, men i forhold til rulleringsmodellen veksler ikke elevene mellom utdanningsprogrammene, men får opplæring tilknyttet ett (eventuelt to) utdanningsprogram. Denne gjennomføringsmodellen var forholdsvis sjelden i vårt utvalg og vi har antakelig kun én skole som kan betegnes som en «ren» spesialiseringmodell hvor elevene velger en «linje» i hele forsøksperioden. Ytterligere én til to skoler framsto også som forholdsvis nær spesialiseringmodellen. Alle disse tre skolene er store skoler, men virket tilsynelatende ulike med hensyn til geografi, næringsstruktur og utdanningsnivå i befolkningen.

Et opplegg som vi har karakterisert innenfor spesialiseringmodellen, var opplegg hvor det tilbys «linjer» på arbeidslivsfaget som elevene søker seg til. Elevene begynte høsten 2010 på en valgt «linje» som han/hun fortsetter med i hele eller store deler av forsøksperioden. Denne linjen er relativt tett knyttet til tilsvarende yrkesfaglig utdanningsprogram. Gjennom ungdomsskolen spesialiserer elevene seg innenfor sitt utdanningsprogram. Basert på de få lederne vi har vært i kontakt med som forteller om opplegg som minner om denne modellen, var det lagt opp til at opplæringen i hovedsak foregår på skolen de to første årene, men at det var tenkt/planlagt utplassering i arbeidslivet i 10. trinnet.

På en av disse skolene var det planlagt at eleven skal følge samme linje hele ungdomsskolen, men at de kan bytte linjer på arbeidslivsfag eller til

fremmedspråk/språklig fordypning før jul. Skolelederen forventet ingen bytter fra eller innen arbeidslivsfaget på intervjutidspunktet, som var to måneder etter skolestart. Skolelederen på denne skolen forventet imidlertid et par søknader til arbeidslivsfaget.

På en av skolene hvor vi finner gjennomføringen av arbeidslivsfaget på denne måten, vurderte skolelederen at arbeidslivsfaget hadde rekruttert bredt blant elevene. Skolelederen beskrev elevene på denne måten:

Elevene er sammensatte etter familiebakgrunn – spesielt på restaurant- og matfag og design og håndverk. Mange av elevene på bygg- og anleggsteknikk ville nok valgt fordypningsfag, mens de andre elevene like gjerne kunne søkt seg til fremmedspråk.

Undervisningen på ovennevnte skole foregår i tre grupper med tre ulike lærere, men målsettingen er at de skal trekke inn næringslivet etter hvert. To måneder etter skolestart hadde de vært i kontakt med ulike bedrifter. De hadde lagt opp til at det skal være praktisk arbeid hele veien og de planla korte utplasseringer allerede på nyåret.

#### 4.4 Mulige konsekvenser av gjennomføringsmodell

Vi skal nå gå over til å trekke fram noen mulige konsekvenser ved de ulike gjennomføringsmodellene som vi har kalt aktivitetsmodellen, rulleringsmodellen og spesialiseringsmodellen.

Gjennomføring av arbeidslivsfaget innenfor aktivitetsmodellen innebærer i hovedsak at elevene får opplæring innen ulike yrkesfag gjennom praktiske oppgaver og at undervisningen foregår samlet for elevene. De praktiske oppgavene for skoleåret 2010/2011 var ikke alltid bestemt på de ulike skolene vi har vært i kontakt med, men avgjøres for mange underveis. På en del skoler innenfor denne modellen er det altså en del usikkerhet rundt gjennomføringen. Antakeligvis bidrar dette til at skolene kan være mer fleksible og «se an» interesser og ferdigheter til de elevene som søker. På den annen side kan det være at denne modellen oppfattes som lite konkret og lite ambisiøs blant elever og foresatte og av den grunn i større grad rekrutterer elever som ikke makter fremmedspråk eller fordypningsfag. Kanskje er det en fare at denne organiseringsmodellen i større grad blir et «ikke-valg av

språkfagene» framfor et valg av opplæringen innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Med dette mener vi at elevenes valg først og fremst er motivert av å ikke ønske språkopplæring framfor å være motivert av muligheten for å velge et praktisk orientert fag.

I tråd med Christensen mfl. (2010) kan det også argumenteres for at det kan være vanskelig å holde engasjementet til elevene oppe i denne organiseringstypen. En hensikt med arbeidslivsfaget er at interesse for praktiske fag skal bidra til økt motivasjon hos elevene. Selv om elever får muligheten til å jobbe praktisk, er det ikke gitt at for eksempel den mopedinteresserte eleven blir motivert av timene på skolekjøkkenet.

Fordelen med dette opplegget er imidlertid at skolene kan tilpasse undervisningen til elevenes interesser og ferdigheter. Dette fordrer imidlertid at skolene rekrutterer elever som har forholdsvis like interesser og ferdigheter eller at de har mulighet til å ta hensyn til elever med ulike interesser og ferdigheter.

Det siste argumentet kan antakelig også overføres til skoler som tilbyr faget etter rulleringsmodellen. Også i denne modellen må elevene innom flere utdanningsprogram uten at dette nødvendigvis er noe den enkelte elev har interesse for. På den annen side vil kanskje opplegget ved disse skolene framstå som mer forpliktende og fastsatte. Den mopedinteresserte eleven vil kanskje ikke velge arbeidslivsfaget dersom det er klart fra begynnelsen av at mye av undervisningen vil omhandle fag og tema som eleven ikke er så interessert i. Denne modellen vil muligens også bidra til at arbeidslivsfaget, i større grad enn aktivitetsmodellen, oppfattes som et fag på lik linje med andre skolefag i ungdomsskolen, noe som kan ha betydning for rekrutteringen av elever.

Spesialiseringsmodellen legger seg tettest opp til organiseringen på videregående utdanning. Vi finner ikke mange skoler som har valgt denne formen for gjennomføring. Et kjennetegn ved en av disse skolene er at rekrutteringen til to av de tre linjene som skolen tilbyr, er svært kjønnsdelt. Det kan også tenkes, som Christiansen mfl. (2010) peker på, at visse linjer innenfor denne gjennomføringsmodellen, rekrutterer relativt mange elever med adferdsvansker, noe som gjør at disse gruppene blir svært tunge å undervise i. Deres kartlegging viser at skoleledere og lærere har opplevd at

dersom elevenes interesser styrer hvordan gruppene i arbeidslivsfaget blir sammensatt, kan det føre til at elever som trenger ekstra støtte har kommet på samme gruppe. I vår undersøkelse blir vi fortalt om tilsvarende seleksjonsmekanismer ved at elever som hadde søkt «linjen» bygg- og anleggsteknikk i hovedsak var gutter som ville valgt fordypningsfag. Det kom fram av samtalen med skoleleder, at disse guttene trolig ville søkt fordypning på grunn av relativt lave skoleprestasjoner/skolemotivasjon dersom det ikke var tilbud om arbeidslivsfag på skolen.

På den annen side har denne spesialiseringsmodellen også gode muligheter for å rekruttere svært interesserte og motiverte elever for et spesielt fagområde, noe som kan bidra til utvikling av generelle ferdigheter og/eller økt motivasjon hos disse elevene.

De fleste av skolene vi har vært i kontakt med kan karakteriseres innenfor aktivitetsmodellen og rulleringsmodellen. Vi har likevel valgt å også presentere spesialiseringsmodellen da vi, i tillegg til å ha et par skoler som best kan plasseres innenfor denne modellen, anser det som en aktuell måte å organisere arbeidslivsfaget på.

Et annet viktig kjennetegn som går på tvers av modellene, er at elevtallet varierer mye. Skolens muligheter for gjennomføring vil sannsynligvis variere med elevtallet. For eksempel vil det antakelig ikke være mulig å tilby mange utdanningsprogram innenfor rulleringsmodellen og spesialiseringsmodellen på en liten skole eller på skoler hvor rekrutteringen er relativt lav. På skoler hvor fem til ti elever velger arbeidslivsfaget, er det av ressursmessige hensyn vanskelig å sette inn lærerkrefter for å tilby mange utdanningsprogram. I disse tilfellene vil det kanskje være mest hensiktsmessig å velge et aktivitetsstyrt opplegg.

## 5 Innføring av arbeidslivsfaget ved oppstart

I dette kapitlet skal vi undersøke hvilke elevgrupper skolene har rettet arbeidslivsfaget inn mot. Gjennom å studere skoleledernes opplysninger om hvordan skolene har forholdt seg til arbeidslivsfaget helt i oppstarten av forsøksperioden, undersøker vi om arbeidslivsfaget oppfattes som et praktisk alternativ for skolesvake elever eller om det oppfattes som et fag for en bredere gruppe elever. Det er et uttalt mål med arbeidslivsfaget å gi et praktisk tilbud til elever som har faglige problemer i fremmedspråk/språklig fordypning. Det nye faget åpner også opp for at alle elever som har lyst til å jobbe praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring, skal få denne muligheten.

Vi starter med å undersøke hvorfor skolene ønsket å delta i forsøket. Var arbeidslivsfaget ønsket fra skolen selv, eller kom initiativet fra skoleeier? Vi går deretter over til å studere i hvilken grad skolelederne forventet at faget ville passe for elever med spesielt lav skolemotivasjon eller om de forventet at faget ville rekruttere bredere. Skoleledernes forventninger om fagets målgruppe vil bli vurdert opp mot erfaringer med faktisk rekruttering. Ut fra antakelsen om at rekrutteringen av elever avhenger av hvordan elever og deres foresatte har blitt informert om forsøksfaget, går vi over til å undersøke skolens informasjon om arbeidslivsfaget til elever og foresatte.

Vi vil også se på hvordan skolene, i forberedelsene av faget, har håndtert balansen mellom de praktiske aktivitetene faget skal inneholde og utviklingen av de grunnleggende ferdigheter og motivasjon.

Til slutt i dette kapitlet skal vi se hvilke ressurser skolene har til rådighet i gjennomføringen av arbeidslivsfaget. Vi vil undersøke hvordan skolens ressurser i form av undervisningsrom, materiell og lærerkompetanse spiller inn i skolens lokale arbeid med læreplanene.

## 5.1 Motivasjon for å delta i forsøksordningen

I kjølvannet av Kunnskapsløftet finner vi argumenter for både endringspause og endringer i skolen. Daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell argumenterte i 2007 for at det trengs en «reformpause i skulen».<sup>4</sup> En eventuell innføring av arbeidslivsfaget som obligatorisk tilbud er i så måte et brudd med denne politikken. Forsøket med arbeidslivsfaget kommer imidlertid som et resultat av negative tilbakemeldinger fra skoleledere, lærere og elever på alternativene til fremmedspråk.<sup>5</sup>

Vi har spurt skolelederne ved forsøksskolene hvorfor de er med i forsøket. Var dette noe skolen selv ønsket og i så fall hvem, eller var det andre som ønsket dette på skolens vegne? Ifølge skolelederne kom initiativet til å søke om å delta i arbeidslivsfaget i de fleste tilfellene fra skolene selv. Skoleledere fortalte at de eller andre på skolen (for eksempel rådgivere) ble gjort oppmerksomme på forsøksfaget gjennom utlysning på nettsidene til Utdanningsdirektoratet, på samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet hvor dette har blitt presentert eller gjennom nyhetsoppslag i aviser/TV. Da de først ble oppmerksomme på denne muligheten, tok mange skoleledere selv kontakt med kommunen for å undersøke om de kunne være med i forsøket. Et par av skolelederne kunne også fortelle at de ønsket å være med i den første forsøksordningen, som ble utprøvd i utvalgte fylker og skoler i 2009/10. Alle skoleledere uttrykte et behov for et slikt fag og dette ønsket kom «fra oss som fagpersoner, fra foresatte og fra elevero,» som en av skolelederne sa. Dette gjaldt også for skoleledere som ble gjort oppmerksomme på faget via andre – for eksempel ved at kontaktpersoner i kommunen oppfordret dem til å delta. En skoleleder på nordvestlandet svarte følgende på vårt spørsmål om hvem som tok initiativ til å søke om få arbeidslivsfaget:

Jeg har jobba så lenge i skolen at jeg ser hvor skoen trykker – det er for lite praktisk. Jeg fikk med meg de to andre skolene her og kommunen skrev søknad. Alle de tre skolene er med i prosjektet – vi samarbeider.

---

<sup>4</sup> [http://www.regjeringen.no/nno/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/baard\\_vegar\\_solhjell/2007/reformpause-i-skulen.html?id=494486](http://www.regjeringen.no/nno/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/baard_vegar_solhjell/2007/reformpause-i-skulen.html?id=494486)

<sup>5</sup> [http://www.udir.no/upload/larerplaner/arbeidslivsfag/Veileder\\_ALF\\_sept2010.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/arbeidslivsfag/Veileder_ALF_sept2010.pdf)



Et par skoleledere fortalte at kontaktpersonen i deres kommune har hjulpet mye med å sette i gang og tilrettelegge, mens en annen kunne fortelle at kommunen jobber med å få utplasseringsavtaler med bedrifter i fylket for skolens elever på arbeidslivsfaget. Hovedinntrykket fra intervjuene med skolelederne er imidlertid at kommunen først og fremst opererer som formidler mellom skoler som deltar, i tillegg til å ha hatt ansvaret for å sende søknaden til Utdanningsdirektoratet hvor forsøksordningen ble utlyst.

## 5.2 Forventede og faktiske søkere

Det finnes ingen tilgjengelig oversikt over kjennetegn ved elevene som har søkt seg til arbeidslivsfaget, men vi har spurt skolelederne både om hvilke elever de forventet ville søke og hvem som faktisk har søkt.

Skoleledernes forventninger til aktuelle søkere deler seg i tre. Mens noen forventet at dette vil være faget for elever som «sliter faglig og de urolige,» forventet andre at dette faget i hovedsak ville rekruttere elever som er «praksissterke» uten at dette innebar at elevene var lite motiverte og skolesvake. En tredje gruppe skoleledere trakk fram begge disse sidene: «Jeg regnet med at de som var praktisk anlagt og kanskje med fagvansker ville søke,» er utsagn som er representativt for flere ledere.

Hvordan har det så gått? Hvor mange og hvilke elever har søkt seg til arbeidslivsfaget? I mange tilfeller er det ganske stort sprik mellom forventede og faktiske søkere. For det første var det flere skoleleder som forventet at mange elever ville fatte interesse for faget og flere ledere forventet større søkning enn faktisk søkning. På noen skoler var det kun en håndfull elever som har valgt arbeidslivsfaget, noe som på de store skolene utgjør kun en liten andel av elevene på 8. trinnet. Men unntak finnes. På noen skoler hadde så mange som halvparten av elevene på 8. trinnet søkt seg til arbeidslivsfaget og skoleledere kunne fortelle at de har opprettet flere grupper og/eller at de har avvist elever. Hovedinntrykket er likevel at mange av skolelederne forventet større søkning til arbeidslivsfaget enn faktisk søkning.

For det andre stemte ikke skoleledernes forventninger om hvem som ville søke alltid med hvem som har søkt. Ved en skole på Østlandet sa skolelederen:

Vi håpa det skulle være en jevn blanding av elever som søkte... Men sånn gikk det ikke. Det er de svake elevene som har søkt.

At arbeidslivsfaget i størst grad har rekruttert elever som faglig sett ikke er så gode, beskrives av flere skoleledere. Følgende sitat beskriver problemer i oppstarten av arbeidslivsfaget ved at elevene på faget var skolefaglig svakere enn forventet:

Når de skulle bake, kunne de ikke lage noen ting. Kunne ikke måle opp i litermål – kunne ingenting. Læreren klarte ikke å hjelpe alle. Det er en homogen svak gruppe.

På en annen skole beskrives derimot elevene slik:

Vi har sagt at dette ikke er oppsamling for IOP-elevne (individuell opplæringsplan for elever med spesialundervisning) eller de aller svakeste. Men det er nok likevel en overvekt av elever som har hjelpe- og støttetimer. Men vi har også elever med gode prestasjoner. En liten overvekt av de som er svake, men vi har hele spekteret.

Dette siste sitatet illustrerer at enkelte skoleledere også hadde erfaringer med at arbeidslivsfaget rekrutterte bredere enn bare blant de skolefaglig svake elevene. Potensialet for å rekruttere bredt i arbeidslivsfaget, kommer enda tydeligere fram i neste sitat:

Vi har som sagt veldig motiverte elever og særlig innenfor design. Lærerne sier at disse elevene har enorme evner. Dette har ikke elevene fått tatt i bruk i kunst- og håndverkstimene. Lærerne sier at dette er nok ikke bare kommunens neste kunstnere, men kanskje også landets neste kunstnere.

Noen av skolelederne mener at enkelte av elevene på arbeidslivsfaget antakelig ville søkt fremmedspråk dersom de ikke hadde fått det nye tilbudet. Samtidig avviser de fleste at arbeidslivsfaget har fortrenget fremmedspråkene. I følge mange av lederne ville de fleste elevene som nå har valgt arbeidslivsfaget, søkt fordypningsfag isteden. Dette stemmer også overens med analysene av endringer i søkning til fremmedspråk/fordypningsfag på skolene som er med i forsøket (se tabell 3-3).

Selv om erfaringene peker på at elevgruppene er sammensatte når det gjelder skoleprestasjoner og skolemotivasjon, peker svarene til skolelederne på at det er en overvekt av elever med lave prestasjoner og/eller lav skolemotivasjon.

### 5.3 Informasjon gitt til elever og foresatte før oppstart

Hvordan har skolene informert elever og foresatte om arbeidslivsfaget, og hvordan var innholdet i informasjonen som ble gitt? Hvilke sider ved arbeidslivsfaget har skolene lagt vekt på å informere om, og på hvilke måter skiller informasjonen om arbeidslivsfaget seg fra informasjonen rundt fremmedspråk/fordypningsfagene? Vi spurte skolelederne om hva de fortalte elever og foreldre og hvordan de praktisk har gått fram for å informere dem om arbeidslivsfaget.

Alle skolelederne fortalte at de informerte om det nye faget på den vanlige informasjonsrunden som alle skoler gir elever og foresatte på slutten av 7. trinn. Skolene innkaller til foreldremøter på forsommeren for å informere om hva foreldre og elever kan vente seg på ungdomstrinnet. Representanter for noen ungdomsskoler reiser også rundt til aktuelle barneskoler og gir informasjon der. På møtene gis det informasjon om fremmedspråk/fordypningsfag. I 2010 ble det også informert om arbeidslivsfaget. Det er også vanlig at ungdomsskolene sender ut skriftlig informasjon til elever og foreldre i forbindelse med at elevene skal sette opp en prioritert liste over fag som ønskes. Dette gjaldt for alle skolene vi var i kontakt med, unntatt to skoler hvor elevenes valg av fag ble utsatt til rundt høstferien på 8. trinnet. På disse to skolene prøvde elevene ut flere/alle fagene før de gjorde sitt endelige valg. Noen skoleledere fortalte dessuten at de la ut informasjon om arbeidslivsfaget på skolens nettsider.

Hvordan skolene informerte elever og foresatte om arbeidslivsfaget ser ut til å være ganske likt. Hva som ble formidlet – hvordan faget ble presentert og for hvilke elevgrupper – varierte i større grad. På den ene siden fortalte noen skoleledere at de la særlig vekt på å framstille arbeidslivsfaget som et «ordentlig fag». «Vi sa det skulle være et faglig godt alternativ – ikke et laidback fag,» forteller en av skolelederne. Denne skolen la altså vekt på å formidle at faget fordrer innsats hos elevene. At faget ikke ble presentert som et særlig tilbud for de skolesvake elevene, forteller også mange andre skoleledere:

*Skoleleder:* Vi kalte det et praktisk alternativ på ungdomstrinnet.

*Marianne:* Informerte dere om at dette var fag for skolesvake elever?

*Skoleleder:* Nei, vi sa ikke at dette var et fag for de som ikke er så flinke.

På den annen side var informasjonen om arbeidslivsfaget på andre skoler knyttet til at dette er et tilbud for elever som er faglig svake og/eller lite motiverte for skolen. På en skole sier skoleleder følgende:

Vi sa nok at vi ville gi et tilbud til elever som var teorisvake og ønsket praktisk opplæring – selv om Utdanningsdirektoratet sa at det skulle være for alle.

Konsekvensene for elevene av ikke å velge fremmedspråk, ved at de på et eventuelt studieforbereende løp i videregående må ta fremmedspråk i tre framfor to år på videregående, ble også elever og foresatte informert om. I forlengelse av dette kunne en av skolelederne fortelle at de informerte om at arbeidslivsfaget passer for elever som er rettet mot yrkesfaglige utdanningsprogram etter ungdomsskolen.

Vi fortalte at dette var et prosjekt og at vi tenker at dette er et fag for elever som liker å bruke hendene og som tenker seg mot yrkesfag.

Vedkommende skoleleder kunne imidlertid opplyse at de hadde lagt vekt på å informere foreldrene om at valg av arbeidslivsfaget ikke begrenset muligheten for å velge studieforbereende på videregående.

Det var en del usikkerhet rundt fagene da de gikk ut med informasjon. Intervjuene med skolelederne viser at hensikten med faget ble formidlet noe ulikt på de forskjellige skolene. Skolene hadde dessuten i ulik grad klart for seg hvordan faget ville bli gjennomført fra høsten 2010 da de gikk ut med informasjonen på forsommeren. Mens noen få skoler hadde kommet langt i planleggingen, hadde andre kommet kort. Ikke alle skolene hadde fått endelig svar om de ville få muligheten til å tilby faget da de gikk ut med informasjonen til elever og foresatte. Likevel er hovedinntrykket at arbeidslivsfaget ble presentert med glød og entusiasme. Skoleledere fortalte at dette er et ønsket fag ved skolen og denne interessen ble videreformidlet når de presenterte faget for elever og foreldre.

Responser fra foreldrene var også stor, ifølge skolelederne. Det vitner de to neste sitatene om.

Foreldrene var veldig positive. De var glade for at vi fikk faget. Vi måtte si at det ikke var sikkert at alle ville få plass. Folk var litt

negative at bare 20 prosent av elevene ville få lov til å begynne på arbeidslivsfaget.

Foreldrene var veldig nysgjerrige – jeg trodde kanskje at foreldrene ville påvirke elevene slik at flere ville søkt seg til arbeidslivsfaget. Men det virker ikke som de gjorde det.

Hvilke sider skolene la vekt på når de har informert om arbeidslivsfaget, kan ha påvirket rekrutteringen av elever. Det virker rimelig å tro at skoler som bevisst har trukket fram at arbeidslivsfaget er et fag på lik linje med andre fag, og at det å velge arbeidslivsfaget ikke begrenser mulighetene ved valg av videregående utdanning, ville rekruttere flere elever og få en mer sammensatt elevgruppe enn skoler hvor det ble sagt at faget først og fremst var for elever med lave skoleprestasjoner. På en av skolene hvor om lag hver fjerde elev har valgt arbeidslivsfaget, kan skolelederen fortelle følgende om foreldrenes respons til informasjonen om arbeidslivsfaget:

Udelt positiv, men foreldrene var litt bekymra for om det kunne ødelegge for videregående. Men da sa vi at det ikke gjorde det, og vi orienterte også om at det skulle være karakterer... Vi har (også) sagt at arbeidslivsfaget ikke er for de svakeste. De svakeste skulle få et annet tilbud. Vi ga beskjed om at dette var et praktisk fag og at det ikke var for de svake.

Men skoleledernes opplysninger tyder på at rekrutteringen til arbeidslivsfaget avhenger av foreldrenes utdanning. Flere skoleledere forklarer den positive responsen på informasjon rundt arbeidslivsfaget på sin skole, med at yrkesfagene har høy status i området hvor skolen rekrutterer elever fra. Følgende to sitater beskriver denne sosioøkonomiske koplingen til arbeidslivsfagets status:

Arbeidslivsfaget og yrkesfagene har ikke lav status – overhodet ikke. Nei, og husk hvilke foreldre vi har. De er ikke høyt utdanna og de er fra bygdesamfunnet. Det å være arbeidskar har ikke lav status – heller tvert i mot.

Det er en del foreldre som har yrkesfaglig kompetanse og de synes at dette tilbudet (arbeidslivsfaget) er kjekt.

Dette viser at ikke bare skolenes informasjonsstrategi er avgjørende for rekrutteringen til arbeidslivsfaget, men at rekrutteringen også må sees i sammenheng med skolens elevgrunnlag og hva slags utdanningsnivå som er vanlig blant skolens foreldre.

## 5.4 Lokalt arbeid med læreplanen

Læreplanen deler arbeidslivsfaget i to hovedområder – Tjenester & produkter og Yrkesetikk & arbeidsmiljø. Innenfor hvert område er det formulert egne kompetansemål. Hvordan har skolene, knapt to måneder etter skolestart som var tidspunktet for våre skolelederintervjuer, arbeidet med å konkretisere læreplanen?

Et av spørsmålene vi stilte var om skolene hadde kommet i gang med det lokale arbeidet med læreplanene. Alle skolene vi har vært i kontakt med var i gang med det lokale planarbeidet i arbeidslivsfaget. Men hvor langt dette arbeidet var kommet, varierte mye mellom skolene. Det vanligste var at skolene hadde konkrete planer for inneværende skoleår og alle hadde i det minste halvårsplaner for den første tiden med arbeidslivsfaget. Et fåtall av skolene hadde konkrete planer for alle tre årene. På en skole hvor planene for alle de tre årene var under arbeid, fortalte en skoleleder følgende: «Det er ikke sånn at veien blir til mens en går. Vi har en læreplan fra starten av». På en av skolene hvor skolelederen fortalte om langt «løsere» planer for arbeidslivsfaget, svarte lederen følgende på vårt spørsmål om de hadde utarbeidet lokal læreplan:

Ha ha ha – du snakker ikke med en byråkrat. Har et papir, men dette lever hele tida. Vi har en skisse – bare for å tilfredsstille sånne som spør. Rådgiver og jeg laga denne skissa da vi sendte søknaden om å få arbeidslivsfaget.

Sitatet illustrerer at gjennomføringen av arbeidslivsfaget blir til underveis, noe også andre skoleledere fortalte.

Noen skoleledere fortalte at de hadde utviklet sin læreplan i samarbeid med andre skoler som også er med i forsøksordningen. Men vanligvis går samarbeid med andre skoler om læreplanen ut på å utveksle ideer, ifølge flere skoleledere.

## 5.5 Tilknytning til utdanningsprogrammene

Ifølge læreplanen skal opplæringen i arbeidslivsfaget tilby praktisk arbeid med oppgaver fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Det er opp til skolene å lage et opplegg med arbeidsoppgaver innenfor ett eller flere av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Unntaket er arbeidsoppgaver innenfor medier og kommunikasjon. Kunst og håndverk og mat og helse er de fagene på ungdomsskolen som er nærmest de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i dag.<sup>6</sup> Av den grunn virker det rimelig å forvente at skolene utnytter den lærerkompetanse og/eller læringsfasiliteter som eksisterer i disse fagene, noe også alle skolelederne fortalte at de gjør.<sup>7</sup>

Skolelederne vi har vært i kontakt med, fortalte også om ulike måter å organisere arbeidslivsfaget på. En forholdsvis vanlig måte å gjennomføre arbeidslivsfaget på, er å gi elevene en «smak av ulike studieretninger». På en av skolene skulle elevene på 8. trinnet innom fem fagområder (design og håndverk, naturbruk, restaurant- og matfag, helse- og sosialfag og bygg- og anleggsteknikk). Skolelederen ved denne skolen sa:

Vi har lagt opp til aktiviteter. Vi har ikke valgt å ha fire uker med ett og så ett annet. Vi har valgt å knytte det til aktivitet og lagt inn kompetansemål fra Vg1.

På denne skolen gjennomføres undervisningen samlet for alle de 15 elevene som er på arbeidslivsfaget. Opplegg med aktiviteter og innbaking av ulike fag i en eller flere aktiviteter, er den vanligste framgangsmåten vi har blitt fortalt om blant de skolene vi har vært i kontakt med.

Et annet forholdsvis vanlig opplegg er at opplæringen konsentrerer seg mot et fag av gangen, og at opplæringen bytter mellom ulike fag. På de fleste

---

<sup>6</sup> Utdanningsvalg er også et obligatorisk fag på ungdomsskolen som er rettet inn mot yrkesfaglig utdanningsprogram og studieforberedende. Utdanningsvalg gir imidlertid mer informasjon om videre valg av utdanning og yrke enn konkret erfaring.

<sup>7</sup> Disse fagene retter seg i stor grad mot utdanningsprogrammene restaurant og matfag, bygg og anleggsteknikk og kunst og håndverk. Men også andre utdanningsprogram kan knyttes til disse fagene. Det at lærerplanen legger føringer om at det skal produseres et produkt eller en tjeneste innebærer også gjerne salg av produkt/tjeneste som da inkluderer service og samferdsel.

skolene som har valgt denne framgangsmåten, vil elever få opplæring i minst tre fag og gjerne flere i løpet av forsøksperioden. På et par av skolene vi har vært i kontakt med, vil de i løpet av de tre årene de er med i forsøket, ha opplegg for arbeidsoppgaver innenfor alle de åtte utdanningsprogrammene for arbeidslivsfagselevne. Det er likevel noe usikkert, i følge flertallet av skolelederne, hvor mange utdanningsprogram elevene får tilbud om i løpet av forsøksperioden.

I løpet av 8. og 9. trinnet skal de få prøve seg på fire eller seks fag. Vi er litt usikre på om det blir fire eller seks. Vi tenker litt på det. Vi vil ikke ha for mange tilbud, da vil vi miste fagets egenart. Det har også noe med kompetansen her på skolen å gjøre.

Noe som er mer sjeldent i vårt utvalg av skoler, var å la elevene velge ett eller to fagområder for hele forsøksperioden. En av disse skolene som har valgt denne organiseringen, har i overkant av 40 elever fordelt på tre grupper med fordypningsfag innen tre fagområder. Opplegget ved denne skolen var at elevene søkte seg til en av de tre fagområdene på forsommeren og at de følger dette fagområdet ut ungdomsskolen. «Hvis de går på design, går de på design hele ungdomsskolen – det er planen».<sup>8</sup>

## 5.6 Spenning mellom teori og praksis

Arbeidslivsfaget skal både bidra til å styrke elevers grunnleggende ferdigheter og motivasjon generelt, samt tilby alternative mestringsarenaer for elever med svak motivasjon. På bakgrunn av dette har vi spurt skolelederne hvordan de har tenkt på forholdet mellom praktisk og teoretisk arbeid i undervisningsmetodene i arbeidslivsfaget. De fleste skoleledere fortalte at dette er noe de har tenkt mye på. Enkelte sa at det blir en del teori også i arbeidslivsfaget, men at denne teorien knyttes til praksis. En måte å gjøre dette på som vi blir fortalt om, er å presentere den teoretiske opplæringen i forbindelse med bruk av verktøy eller i forbindelse med diskusjoner rundt etikk i arbeidssituasjonen.

---

<sup>8</sup> Det er åpnet opp for at de kan bytte mellom linjene og til fremmedspråk/fordypningsfag fram til jul.



En annen måte å redusere det teoretiske innslaget, som flere av skolelederne trakk fram, var muligheten for å la elevene dokumentere arbeidsprosessen i arbeidslivsfaget på andre måter enn skriftlig.

Vi har snakket en del om dette med å dokumentere arbeidet. Det er en del forarbeid til den praktiske oppgaven, og elevene må dokumentere hele prosessen... Elevene bruker en del bilder (for å dokumentere arbeidsprosessen) og ikke så mye tekst.

Andre trakk også fram at det er viktig at elevene skal være ute av skolen i forbindelse med arbeidslivsfaget og/eller at undervisningen knyttes til å løse praktiske oppgaver for på denne måten å minimalisere den ordinære skolen og den tradisjonelle teoretiske opplæringen.

Andre skoleledere beskrev arbeidslivsfaget som et fag med et høyt innslag av praksis. Et par av skolelederne understrekte at det anslagsvis er lagt opp til 80 prosent praksis og 20 prosent teori.

Det er også verdt å nevne at flere skoleledere nedtonte at det er et skille mellom teori og praksis.

Vi har tenkt det slik at det går hånd i hånd. Det vi produserer, enten det er en matrett eller en tegning innenfor bygg og anlegg, skal teori/praksis være knytta sammen. Teori som knytter opp mot det de gjør i praksisen.

Selv om det er tidlig i forsøksperioden, spurte vi skolelederne om de tror at arbeidslivsfaget kan nå målsettingene om å utvikle de grunnleggende ferdighetene og styrke elevenes faglige motivasjon. Flere svarte bekræftende på at praktisk tilsnitt til faglige ting kan bidra til at elevene opplever mestring. Som en av skolelederne uttrykte det «noen ganger må du gripe for å begripe,» og en annen leder snakket om «learning by doing». Denne mestringen ble framholdt av flere som en mulighet for å styrke elevens motivasjon. Andre igjen, tonet ned denne betydningen av arbeidslivsfaget.

Tror ikke vi skal overdimensjonere den effekten. Arbeidslivsfaget er ikke løsningen på motivasjonsvansker, men gjør det nok litt lettere.

En annen positiv side ved arbeidslivsfaget som ble trukket fram, er at faget kan bli et viktig pustehull for elevene. Flere mente at elevene i disse timene

har det gøy noe som kan bidra til at de lærer mer og at også de andre timene går lettere. På vårt spørsmål om hvordan arbeidslivsfaget oppfattes i forhold til praktisk prosjektarbeid som forsvant med Kunnskapsløftet, ble også praktisk prosjektarbeid karakterisert som et fag som var artig for elevene. Flertallet av skolelederne uttrykte likevel at arbeidslivsfaget er bedre enn praktisk prosjektarbeid. En skoleleder forklarte dette på denne måten:

Jeg har nok mer sans for arbeidslivsfaget. Praktisk prosjektarbeid ble liksom – det var sikkert moro det også for elevene – men jeg liker dette fordi det er knytta opp mot videregående og næringslivet og at det er føringer i faget.

Det virker rimelig å tolke sitatet dit hen at arbeidslivsfagets fortrinn er knyttet til de forpliktende sidene ved faget som egen læreplan, at det skal gis karakterer og at det teller ved opptak til videregående skole.

## 5.7 Tilgang på lokaler, materiell og lærekrefter

Vårt neste tema er skolenes ressurser til arbeidslivsfaget. Mange skoler har lagt opp til å bruke skolekjøkkenet og/eller kantinen i tillegg til kunst- og håndverkslokalene. I tråd med kartleggingen av lærernes erfaringer med undervisningslokaler i den første fasen av forsøksordningen (Christensen m. fl. 2010), fortalte mange skoleledere at disse lokalene er bra. Inntrykket fra skolelederintervjuene er også at de løser fint deling av lokalene med andre fag. Et mindretall fortalte likevel at de har til dels store problemer ved gammel skole og/eller gammelt utstyr eller at skolen er i en oppussingsfase, noe som innebærer at lokalene er til dels dårlige. Flertallet av skolelederne opplevde at de har nok med ressurser/læremidler til å gjennomføre arbeidslivsfaget da de hadde fått midler i forbindelse med at de deltar i forsøket. Enkelte la også vekt på at de «tar seg råd» til å kjøpe det som trengs.

Noen skoleledere fortalte at tilgangen til lokaler (for eksempel spesielle verksteder) har lagt begrensninger på hvilke fagområder de tilbyr opplæring i. På den annen side har vi vært i kontakt med skoleledere som har tatt initiativ overfor videregående skoler og/eller lokale næringsliv, for å kunne gjennomføre undervisning i ønsket fagområder hvor skolen enten mangler lokaler og/eller lærere.

Alle skolene planla å gjennomføre deler av arbeidslivsfaget utenfor skolens områder. Enkelte skoler hadde også lagt opp til at store deler av den praktiske undervisningen ikke skal foregå på skolen. Selv om vi har opplysninger fra skolelederne kun et par måneder etter skolestart, har vi blitt fortalt om flere opplegg hvor elevene allerede har vært i barnehager, på gartneri, på båt og på gårdsbruk for å nevne noe. De fleste skolelederne fortalte imidlertid at de legger opp til at dette skal bli mer vanlig etter hvert.

I 8. klasse skal de være på skolen. På 9. trinn skal de til videregående. På 10. trinn utplasseres de i næringslivet.

Vi har valgt å ikke trekke inn arbeidslivet nå i 8. fordi de er så unge. Men i 9. og 10. mer av det. Vi vil da rette det mot de ønskene elevene vil ha.

Kun to måneder ut i forsøksperioden hadde alle skolene i vårt utvalg enten benyttet seg av eksterne ressurser i opplæringen av arbeidslivselevne (i form av utplassering eller liknende), eller de har planlagt å benytte seg av eksterne opplæringsressurser.

Lærerkreftene som var knyttet til arbeidslivsfaget på skolen, var i all hovedsak rekruttert blant det pedagogiske personalet, ifølge skolelederne. Noen skoler har tatt i bruk assistenter i faget i tillegg til lærere, noe som på et par av skolene skyldtes at assistenten var knyttet til enkeltelever med spesielle behov. I et par tilfeller var det rådgiver eller inspektør som gjennomfører undervisningen på arbeidslivsfaget. På noen få skoler hadde de valgt å trekke inn andre av skolens ansatte i arbeidslivsfaget (som vaktmester eller ansatte i kantinen).

## 5.8 Oppsummering

Det er et gjennomgående trekk at skolelederne er entusiastiske overfor forsøket med arbeidslivsfaget. Langt på vei kan vi si at skolene er blitt med gjennom en «bottom-up»-prosess. Nesten alle skoleledere hadde selv tatt initiativ til å få faget på sin skole og i de tilfellene initiativet kom fra andre (for eksempel skoleeier), opplyste skolelederne om at dette var noe de ble interessert i. Ingen fortalte at de hadde blitt pålagt å delta.

Det finnes ingen tilgjengelig oversikt over kjennetegn ved elevene som har søkt seg til arbeidslivsfaget, men basert på informasjon fra skolelederne har vi dannet oss et bilde av hvilke elever lederne forventet ville søke og hvem som faktisk søkte arbeidslivsfaget. Noen skoleledere forventet at forsøksfaget i størst grad ville bli oppfattet som et praktisk alternativ for skolesvake elever framfor et attraktivt fag for en bredere gruppe elever. Andre skoleledere fortalte imidlertid at de forventet at faget ville være attraktiv for praksisorienterte elever uten at det nødvendigvis innebar at faget rettet seg inn mot elever med lav skolemotivasjon og/eller lave skoleprestasjoner. En tredje gruppe skoleledere fortalte at de forventet begge disse elevgruppene - altså både de skolesvake elevene og elever kjennetegnet først og fremst ved at de er interessert i praktisk arbeid.

I mange tilfeller var det ganske stort sprik mellom skoleledernes forventninger til søkere og hvem som faktisk søkte. For det første var det flere skoleleder som forventet større søkning enn faktisk søkning. På noen skoler var det kun en håndfull elever som valgte arbeidslivsfaget, noe som på de store skolene utgjør en liten andel av elevene på 8. trinnet. Men unntak finnes. På noen skoler har så mange som halvparten av elevene på 8. trinnet søkt seg til arbeidslivsfaget og skoleledere kunne fortelle at de har opprettet flere grupper og/eller at de har avvist elever. Hovedinntrykket er likevel at mange av skolelederne forventet større søkning til arbeidslivsfaget enn de som faktisk søkte.

For det andre stemte ikke skoleledernes forventninger om hvem som skulle søke alltid med hvem som søkte. Selv om noen av skolelederne fortalte om relativ bred rekruttering av elever, er hovedinntrykket fra intervjuene at arbeidslivsfaget har en overvekt av elever med lave prestasjoner og/eller lav skolemotivasjon. Skolelederne vurderte at arbeidslivsfaget i hovedsak rekrutterer elever som trolig ville ha søkt fagfagene. På bakgrunn av deres vurderinger er det altså lite som tyder på at faget fortrenger fremmedspråkene. Det kom likevel klart fram av intervjuene med skolelederne, at noen elever på arbeidslivsfaget antakelig ville ha søkt seg til tysk, spansk eller fransk.

Foreldre og elever ble informert om arbeidslivsfaget i forbindelse med orienteringsopplegget skolene gjennomfører på forsommeren før ungdomsskolestart. Skolelederne fortalte om god respons og mange spørsmål fra foreldrene.

Hvor langt skolene har kommet i det lokale arbeidet med læreplaner i arbeidslivsfaget, varierte mellom skolene. Det vanligste var at skolene hadde konkrete planer for inneværende skoleår eller for første halvår, mens kun et fåtall hadde konkrete planer utover første skoleår. Noen skoleledere fortalte at de har arbeidet med læreplanen i samarbeid med andre skoler som også er med i forsøksordningen. Men vanligvis har samarbeidet med andre skoler om læreplanen gått ut på å utveksle ideer, ifølge skolelederne.

Skolene har i hovedsak satt inn lærere på skolen til undervisningen i arbeidslivsfaget, men enkelte skoler hadde valgt å trekke inn andre av skolens ansatte. Skoleledere var i hovedsak fornøyd med ressurser (lærere, lokaler og materiell) som var tilgjengelige i arbeidslivsfaget, men antakelig er ressurs-situasjonen med på å forme tilbudet av arbeidsoppgaver i faget. Mange skoler hadde planer om å trekke inn det lokale arbeidslivet og/eller andre skoler og noen fortalte at de allerede var godt i gang med dette samarbeidet.

## 6 Avslutning Del I

Formålet med denne første delen av evalueringen av arbeidslivsfaget har vært å undersøke hvordan faget er organisert og implementert i oppstartsfasen av forsøksperioden. Vi har hatt som siktemål å gi en statusbeskrivelse av hvordan skolene som er med i den utvidete delene av ordningen har arbeidet med faget helt i starten. Datagrunnlaget har vært kvalitative intervjuer med 23 skoleledere (av i alt 118) som er med i forsøksordningen. I tillegg har vi gjort kvantitative analyser av rekrutteringen til arbeidslivsfaget med utgangspunkt i data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI). I dette kapittelet oppsummerer vi hovedfunnene og diskuterer mulige konsekvenser av ulike modeller for gjennomføring av arbeidslivsfaget.

### *Deltakelse i prøveordningen*

Ifølge GSI er det 118 nye skoler som deltar i forsøket med arbeidslivsfaget fra høsten 2010. På disse skolene er det i overkant av 1600 elever som deltar i det nye faget, noe som utgjør 19 prosent av elevene. To tredjedeler av arbeidslivsfagelevene er gutter og en tredjedel er jenter. Videre viser tall fra GSI at tilbudet med arbeidslivsfaget har hatt størst innvirkning på rekrutteringen til ferdypningsfagene. Forsøksskolene har fått omtrent halvert søkingen til ferdypningsfagene, mens nedgangen er på sju prosent til fremmedspråksfagene. Intervjuer med skolelederne tyder også på at arbeidslivsfaget i størst grad har rekruttert elever som under andre omstendigheter ville ha valgt ferdypningsfagene. På mange av skolene har tilbudet om språklig ferdypning blitt borte.

Skolene har i gjennomsnitt 14 elever som deltar på arbeidslivsfaget, men det er store variasjoner når det gjelder hvor mange som har valgt forsøksfaget på de ulike skolene. Mens noen skoler har rekruttert halvparten av elevene til arbeidslivsfaget, opplevde andre at under ti prosent av elevene søkte. Mange av skolelederne knyttet rekrutteringen av elever til arbeidslivsfaget til utdanningsnivået i befolkningen hvor skolen rekrutterer elever fra. «Det å

være arbeidskar har ikke lav status – heller tvert i mot,» fortalte en leder ved en skole hvor arbeidslivsfagets status (og rekruttering) er stor.

### *Skoleledernes erfaringer med faget i oppstartsfasen*

Det er et gjennomgående trekk at skolelederne er entusiastiske overfor forsøket med arbeidslivsfaget. Nesten alle skoleledere hadde selv tatt initiativ til å få faget på sin skole og i de tilfellene initiativet kom fra andre (for eksempel skoleeier), opplyste skolelederne om at dette var noe de ble interessert i. Ingen fortalte at de hadde blitt pålagt å delta. At skolene langt på vei har blitt med gjennom en «bottom-up»-prosess, kan være et godt utgangspunkt for å lykkes med faget. Skolelederne fortalte også at faget var ønsket av både lærere, elever og foreldre.

En del skoleledere fortalte om relativt bred rekruttering til arbeidslivsfaget. Hovedinntrykket er likevel at det nye faget har en overvekt av elever med forholdsvis lave skoleprestasjoner og/eller lav skolemotivasjon. Arbeidslivsfagelevenes ferdigheter blir med på å forme hvordan faget kan gjennomføres. Hvor mange elever det er på arbeidslivsfaget påvirker trolig også hvordan faget (kan) gjennomføres. Mange skoler har satt inn to lærere på arbeidslivsfaget. Vi har fått inntrykk av at dette henger sammen med de økonomiske ressursene som kommer fra skoleeier/Utdanningsdirektoratet til skolene som er med i forsøket. Små skoler, og skoler hvor en liten andel av elevene velger arbeidslivsfaget, har relativt få elever per lærer. Her vil læreren(e) ha forholdsvis gode muligheter til å hjelpe elevene.

Mens de fleste skoler hadde konkrete planer for inneværende skoleår eller for første halvår, hadde et fåtall konkrete planer utover første skoleår. Vanligvis går samarbeid med andre skoler om læreplanen på å utveksle ideer ifølge skolelederne. Noen skoleledere kan fortelle at de har utført sitt lokale arbeid med læreplanen i samarbeid med andre skoler som også er med i forsøksordningen.

Ressurssituasjonen er sannsynligvis med på å forme tilbudet av arbeidsoppgaver i faget. Skoleledere var i hovedsak fornøyd med ressurser (lærere, lokaler og materiell) som er tilgjengelige i arbeidslivsfaget. Det er i hovedsak lærere som gjennomfører opplæringen i arbeidslivsfaget nå på 8. trinnet, men enkelte skoler har valgt å trekke inn andre av skolens ansatte i

arbeidslivsfaget. Mange skoler hadde planer om å trekke inn det lokale arbeidslivet og/eller andre skoler på et senere tidspunkt, og noen var allerede godt i gang med dette samarbeidet.

### *Organisering av faget*

Læreplanen i arbeidslivsfaget fastsetter at undervisningen skal være rettet mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring, og at det faglige nivået skal være tilpasset ungdomsskolenivået. Det er ellers lite føringer på antall fagretninger, eller hvordan undervisningen skal gjennomføres på skolene. Dermed kan man forvente relativ stor variasjon i hvordan arbeidslivsfaget er introdusert og organisert i de ulike forsøksskolene.

Gjennom våre intervjuer har vi identifisert tre ulike modeller for gjennomføring. Disse modellene har vi kalt for *aktivitetsmodellen*, *rulleringsmodellen* og *spesialiseringsmodellen*. Skoler, hvor vi har plassert gjennomføringen av arbeidslivsfaget innenfor aktivitetsmodellen, knytter opplæringen til en aktivitet som igjen knytter seg opp mot ulike yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring. Det legges opp til flere aktiviteter i løpet av skoleåret. Dette er den vanligste måten å gjennomføre arbeidslivsfaget på ifølge intervjuene med skolelederne.

En stor del av skolelederne skisserte et noe annet opplegg for gjennomføringen av arbeidslivsfaget. Denne gjennomføringsmodellen, som vi har kalt rulleringsmodellen, innebærer at arbeidslivsfaget gjennomføres ved at elever veksler mellom opplæring i ulike fag/utdanningsprogram.

En noe mer sjelden måte å gjennomføre arbeidslivsfaget, er det vi har kalt spesialiseringsmodellen. Med spesialiseringsmodellen mener vi at gjennomføringen av arbeidslivsfaget knyttes tett opp til yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring, og at elevene i liten grad veksler mellom ulike utdanningsprogram.

Hvordan arbeidslivsfaget fungerer, avhenger trolig av hvilken modell skolene legger opp til i gjennomføringen av faget, og vil også være forskjellig for ulike elever. Elever som har et sterkt ønske om å bli kokk, er sannsynligvis mest tjent med at skolen har en «kokkelinje» som i spesialiseringsmodellen. For disse elevene kan det oppleves demotiverende for eksempel å måtte bytte mellom oppgaver tilknyttet helt forskjellige yrkesfaglige utdanningsprogram



(som i rulleringsmodellen). På den annen side kan en «linjedelt» gjennomføring ha uønskede og/eller uforutsette seleksjonseffekter (for eksempel at rekrutteringen fører til jentegrupper/guttegrupper, skolesvake/skolesterke grupper).

Årsakene til at skolene legger seg nærmere en modell enn de to andre, vil være sammensatte. Det virker rimelig å forvente at skolestørrelse og elevsammensetning gir ulik mulighet for hvordan faget kan gjennomføres.

### *Veien videre*

Det er vanskelig ut fra de foreliggende data å konkludere noe videre om hvordan det nye faget fungerer i skolen. Siden prosjektet er en følgeevaluering over tre skoleår, vil vi i senere rapporter komme nærmere inn på viktige spørsmål knyttet til om intensjonene med faget oppfylles. De planlagte rapportene vil basere seg på ulike typer av data. For det første vil vi gjennomføre spørreundersøkelser rettet mot elever og lærere som deltar i faget, for å høre hvordan faget oppleves «nedenfra». For det andre vil vi undersøke hvordan elever som velger arbeidslivsfaget utvikler seg faglig og motivasjonsmessig sett i forhold til elever som velger andre fag. For det tredje skal vi følge noen skoler nærmere, for selv å observere hvordan faget fungerer i praksis.



DEL II:  
FORDYPNINGSFAGENE NORSK,  
ENGELSK OG SAMISK

---



## 7 Innledning fordypningsfagene

Del II av denne rapporten handler om hvordan fordypningsfagene norsk, engelsk og samisk fungerer i ungdomsskolen. Bakgrunnen for å kartlegge erfaringer med disse fordypningsalternativene er signaler fra skoleledere, lærere og elever til skolemyndighetene om at fagene oppleves som særlig problematiske (St. meld. nr 44 2008–2009). I stortingsmeldingen antas det at mange av elevene som velger fordypningsalternativene har manglende motivasjon for faget og at mange heller ville ha valgt et praktisk alternativ dersom de fikk sjansen til det. Det etterlyses samtidig mer systematisk kunnskap om hvordan fordypningsalternativene i praksis fungerer for elevene i skolen.

Nesten én av tre elever på ungdomstrinnet følger opplæring i ett av fordypningsfagene (GSI 2010/11). NOVA har fått i oppdrag å kartlegge hva som kjennetegner elevene som velger fordypningsalternativene sammenliknet med elever som velger fransk, spansk, tysk eller et annet fremmedspråk. Et sentralt spørsmål er å undersøke hvordan elevgruppene i de ulike fagene er sammensatt motivasjonsmessig og faglig. For å svare på dette analyserer vi likheter og forskjeller mellom de aktuelle elevgruppene når det gjelder nasjonale prøveresultater ved inngangen til ungdomstrinnet, karakterer ved utgangen av ungdomstrinnet, registrert fravær og ulike sosiodemografiske kjennetegn for to hele avgangskull fra grunnskolen.

Oppdraget innebærer også en kvalitativ kartlegging av hva skoleledere mener om fordypningsfagene. Gjennom telefonintervjuer har intensjonen vært å få fram hvordan skoleledere oppfatter at fagene fungerer på deres skole, hvordan de vurderer fagenes status og hvilke særskilte utfordringer fagene står overfor. I rapporten presenterer vi hvordan skoleledere oppfatter elevers motivasjon for å velge fordypningsfagene og hva slags faglig grunnlag disse elevene har. Vi vil også ta opp spørsmålet om hvordan fagene organiseres på skolene, hva slags kompetanse og interesse lærerne har for å undervise i fagene, og hvordan fordypningsfagene presenteres utad til elever og foresatte i forkant av at elevene skal velge fag.

Denne delen av rapporten har videre til hensikt å få fram hvilke konsekvenser fordypningsfagenes status har for gjennomføringen av opp-

læringen. Hvordan tilrettelegger skolene for at elevene faktisk får fordypet seg i fagene, og opplever skolelederne at elevene oppnår målene i læreplanen? Vi har også vært opptatt av å få fram hvordan skoleledere tenker rundt mulighetene for å forbedre gjennomføringen av fagene.

Analysene omfatter både fordypning i norsk, engelsk og samisk. Siden samisk fordypning bare gis ved noen få skoler og det kun er et fåtall elever som følger dette faget, vil mesteparten av framstillingen konsentrere seg om fordypningsfagene engelsk og norsk.

## 7.1 Språklig fordypning i skolen

Språklig fordypning ble innført som et fag i forbindelse med Reform 97. Faget ble definert som et tilvalgsfag som ga ungdomsskoleelever mulighet til å velge et alternativ til å begynne med et nytt fremmedspråk. Elevene kunne da velge mellom språklig fordypning i norsk, engelsk eller tegnspråk. I tillegg hadde elevene mulighet til å velge faget praktisk prosjektarbeid. I disse fagene var det ingen karakterer, det var ingen avgangsprøve og vurderinger i fagene talte ikke ved opptak til videregående opplæring. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 forsvant muligheten til å velge praktisk prosjektarbeid, og fordypning i engelsk, norsk eller samisk ble med dette de eneste ordinære alternativene til å lære seg et ekstra fremmedspråk.

Kunnskapsløftet medførte nye læreplaner i fordypningsfagene. Fordypningsfagene ble i de nye læreplanene definert som alternativ til å tilegne seg et nytt fremmedspråk for elever som ønsker å øke sin kompetanse i et språk de allerede kjenner. Læreplanene i norsk og engelsk legger vekt på at elevene skal fordype seg i utvalgte emneområder, bruke sammensatte tekster og arbeide med grunnleggende ferdigheter. Læreplanene i samisk fordypning er utviklet og fastsatt av Sametinget og skiller seg derfor fra læreplanene i norsk og engelsk fordypning.

Kravene til fremmedspråk ble i forbindelse med Kunnskapsløftet skjerpet. Fagene fikk formell vurdering med karakter og mulighet til uttrekk ved eksamen. Karakteren skulle nå også telle ved opptak til videregående opplæring (fra skoleåret 2009/2010). Skolemyndighetene vurderte det som nødvendig at de som ikke valgte fremmedspråk fikk et likeverdig alternativ gjennom fordypning i norsk og fordypning i engelsk. Derfor ble det innført

krav om karaktervurdering også i disse fagene. Det samme gjelder for samisk fordypning.

Elevenes muligheter for å velge fag på ungdomstrinnet er formelt sett regulert gjennom Forskrift til opplæringsloven §§1-8 og 1-9, der det blant annet heter at (...)

Skoleeigaren skal tilby opplæring i framandspråk i minst eitt av dei fire språka tysk, fransk, spansk eller russisk etter læreplanen i framandspråk på nivå I ved kvar skole. I tillegg kan det vere tilbod om andre språk, også ikkje-europeiske, etter same læreplanen. Skoleeigaren bestemmer kva for framandspråk elevane skal få tilbod om, og korleis dette skal organiserast. Skoleeigaren skal tilby opplæring i språkleg fordjuping i minst eitt av faga norsk, engelsk eller samisk ved kvar skole. Skoleeigaren bestemmer kva for språkleg fordjuping elevane skal få tilbod om, og korleis dette skal organiserast.

Selv om skoleeier skal bestemme hvilke av de tre mulighetene for fordypning elevene skal få tilbud om, og hvordan dette skal organiseres, vil dette som regel i praksis være delegert til den enkelte skoleleder.

## 7.2 Datagrunnlaget

For å belyse spørsmål rundt erfaringene med fordypningsfagene bruker vi i denne delen av rapporten tre ulike datakilder. Data fra GSI er brukt for å gi en oversikt over hvor mange elever som deltar i de ulike fagene som tilbys på ungdomstrinnet. GSI er et register hvor samtlige grunnskoler hvert år rapporterer en rekke opplysninger om skolen, blant annet hvor mange elever som får undervisning i fremmedspråks- og fordypningsfagene. Den andre datakilden er registerbaserte karakter- og fraværsopplysninger om to avgangskull fra grunnskolen som vi har fått utlevert fra Statistisk sentralbyrå. Disse dataene er på individnivå koplet opp mot elevenes kjønn og sosiale bakgrunn og vil bli beskrevet mer detaljert i kapittel 9.

Den tredje datakilden er intervjuer med 25 skoleledere. 23 av disse intervjuene er foretatt i oktober 2010 i forbindelse med innsamling av data til evalueringen av arbeidslivsfaget (se kap. 2.4). Siden kun én av disse 23 skolelederne arbeidet ved skoler som hadde samisk fordypning, har vi i tillegg intervjuet to skoleledere om deres erfaringer med samisk fordypning og med

fordypning i engelsk og norsk. Disse to intervjuene ble foretatt på et senere tidspunkt (november 2010 og januar 2011). Det ble tatt i bruk en intervjuguide, som er gjengitt bakerst i denne rapporten.

Selv om vi i utvalget av skoleledere la vekt på å sikre god variasjon i skoler, har 23 av de 25 skolelederne vi har intervjuet om erfaringer med fordypningsfagene hatt tilbud om arbeidslivsfaget for elevene på 8. trinn. Valget om å slå sammen disse temaene i intervjuene er gjort ut fra ressursmessige hensyn.

Det at vi i stor grad har erfaringer fra skoleledere som har tatt initiativ til og/eller stiller seg positivt til å tilby et mer praktisk rettet fag for ungdomsskoleelever, kan innebære at vår undersøkelse i mindre grad fanger opp skoler som er fornøyd med ordningen med valgmuligheten mellom fremmedspråk og fordypningsalternativene. Vi har derfor gjort noen forsøk på å sjekke om utvalget er skjevt. For det første har vi sett de samme ønskene og erfaringene ved de to skolene i utvalget som ikke tilbyr arbeidslivsfaget, som ved de 23 skolene som er med i forsøksordningen. For det andre har vi hatt noen uformelle samtaler med lærere og skoleledere ved skoler som ikke tilbyr arbeidslivsfaget for å undersøke om erfaringer og synspunkter i vår undersøkelse er spesielle og knyttet til at vi har skoler som er med i forsøksordningen med arbeidslivsfaget. Disse samtalen tyder ikke på det. For det tredje har vi i utvalget av skoler lagt vekt på å kontakte forskjellige skoler med hensyn til dimensjoner som by/land, skolestørrelse og elevgrunnlag. Når vi finner mye av de samme ønskene fra skolelederne på tvers av slike kjennetegn, er dette etter vår oppfatning noe som støtter opp om at erfaringene ved skolene i utvalget ikke avviker spesielt fra det som er vanlig blant skoleledere på ungdomstrinnet på landsbasis.

### 7.3 Gangen videre

Kapittel 8 gir en oversikt over hvor mange elever som deltar i fremmedspråks- og fordypningsfagene. Her blir det undersøkt hvordan dette har endret seg siden den nye ordningen ble innført i forbindelse med Kunnskapsløftet i 2006. Kapittel 9 handler om hva som kjennetegner elevene i fordypningsfagene sammenliknet med elever som har valgt fremmedspråk. I kapittel 10 undersøker vi hvordan skoleledere vurderer fordypningsfagenes



status og hvilke erfaringer de har med elevene og lærerne på disse fagene. Vi gir også en kort oversikt over hvordan fordypningsfaget organiseres på de skolene som vi har vært i kontakt med. I kapittel 11 trekker vi fram noen mulige konsekvenser av fordypningsfagenes sammensetning. Her undersøker vi hvordan undervisningen tilrettelegges for at elevene skal kunne fordype seg i fagene, i tråd med intensjonene i de nasjonale læreplanene. Vi vil her også trekke fram skoleledernes oppfatninger om positive og negative sider ved faget og kort få fram skoleledernes vurderinger av hvilke konsekvenser innføring av arbeidslivsfaget har for fordypningsfagene på de skolene som deltar i forsøksordningen med arbeidslivsfaget. I kapittel 12 oppsummerer vi resultatene.

## 8 Omfang og endringer i fordypningsfaget

Dette kapittelet gir en oversikt over hvor mange elever som deltar i fremmedspråks- og fordypningsfagene. Vi vil først undersøke hvordan deltakelsen har utviklet seg siden den nye ordningen ble innført i 2006. Til slutt vil vi undersøke i hvor stor grad deltakelsen i fordypningsfagene endrer seg gjennom ungdomstrinnet.

### 8.1 Endringer siden 2006

Tabell 8-1 angir antallet elever på 8. trinn som har valgt fremmedspråk og språklig fordypning siden fagene ble innført i 2006. Tallene baserer seg på det skolene har rapportert inn til GSI per oktober. Fra og med skoleåret 2009/2010 har det for skolene som har deltatt i forsøksordningen med arbeidslivsfaget også vært mulig å rapportere inn antallet elever som har valgt dette alternativet. Etter utvidelsen av forsøket har andelen som har valgt arbeidslivsfag økt fra 0,5 prosent til 3,1 prosent av elevene.

**Tabell 8-1 Andel elever med fremmedspråk, språklig fordypning og arbeidslivsfag. 8. trinn i skoleårene 2006/07 – 2009/10.**

Språkvalg	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
<i>Fordypningsfag</i>					
Samisk fordypning	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1	<0,1
Norsk fordypning	3,5	4,5	5,1	5,2	4,9
Engelsk fordypning	14,5	16,7	18,6	18,9	16,8
Fordypning i annet språk	0,5	0,3	0,2	<0,1	--
<i>Fremmedspråksfag</i>					
Tysk fremmedspråk	27,3	25,0	26,5	26,1	25,5
Spansk fremmedspråk	32,6	34,0	33,1	32,4	32,1
Fransk fremmedspråk	17,1	15,2	13,7	14,6	15,5
Andre fremmedspråk	0,6	0,3	0,3	0,3	0,3
<i>Arbeidslivsfag</i>					
Arbeidslivsfag	-	-	-	0,5	3,1
Mangler	3,9	4,0	2,3	2,1	1,9
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall elever totalt	62.187	62.583	63.322	64.401	63.348

Kilde: GSI

Tallene gir en indikasjon på fordelingen av elevenes opprinnelige valg, som for de fleste er foretatt på slutten av barneskolen. Fremmedspråkene er langt det vanligste valget. Samlet sett er det tre av fire elever som velger ett av fremmedspråkene, med spansk som det vanligste. Deretter kommer tysk og fransk. Svært få elever velger fremmedspråk utover dette. I skoleåret 2010/11 har nærmere 22 prosent valgt et av fordypningsfagene, hvorav de fleste har valgt engelsk.

Tabellen viser at det har vært en viss forskyvning i elevenes språkvalg i løpet av denne perioden. Begge de store fordypningsfagene har økt i omfang, men størst er endringen for engelsk fordypning. Siden faget ble innført i 2006 har det vært en økning på 4,5 prosentpoeng fram til og med skoleåret 2009/10. Mesteparten av økningen kom de to første årene under Kunnskapsløftet. I overgangen til skoleåret 2010/11 har andelen som har valgt fordypning blitt redusert. For engelsk fordypning er reduksjonen på 2,1 prosentpoeng og for norsk fordypning er tallet 0,3 prosentpoeng. Som vi har vært inne på tidligere i rapporten, kan det være at utvidelsen av forsøksordningen med arbeidslivsfaget på ungdomstrinnet har gjort at en del av elevene som ellers ville ha valgt fordypningsfag, isteden har valgt det nye alternativet. Dette kan forklare noe av nedgangen.

Generelt viser tallene at det har vært en reduksjon i andelen som har valgt fremmedspråk siden 2006. I begynnelsen av perioden valgte 78 prosent av elevene på 8. trinn fremmedspråk, mot 73 prosent i skoleåret 2010/11. Nedgangen var mest markert i overgangen mellom første og andre kull under Kunnskapsløftet. Etter dette har det variert noe når det gjelder hvor mange som har valgt de ulike språkfagene, men hovedtendensen er at fordelingen mellom fagene har vært forholdsvis stabil når de siste fire årene sees under ett.

Andelen som verken er registrert med fremmedspråk, fordypningsfag eller arbeidslivsfag, er i løpet av perioden halvert fra fire til to prosent. GSI gir for skoleåret 2009/10 opplysninger om grunnlaget for at elever ikke har fremmedspråk eller språklig fordypning. For to av tre av disse elevene er årsaken knyttet opp mot individuelle opplæringsplaner som tilsier at elevene ikke skal ha dette faget. For én av tre elever er dette knyttet opp mot to paragrafer i Forskrift til opplæringsloven som handler om at elever med samisk som første eller andrespråk, og elever som får opplæring i finsk som

andrespråk, norsk tegnspråk eller særskilt norskopplæring for språklige minoriteter, kan få fritak for kravet om opplæring i de aktuelle språkfagene.

**Tabell 8-2 Elever uten fremmedspråk og språklig fordypning. 8. – 10. trinn skoleåret 2009/2010**

	Antall elever	Prosent
<i>Oppgitt årsak</i>		
Elever som ikke har opplæring i fremmedspråk eller språklig fordypning etter Forskrift til Opplæringsloven § 1-9, 1. ledd.	704	17
Elever som etter søknad er fritatt etter reglene i Forskrift til Opplæringsloven § 1-9, 2. ledd.	786	19
Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning der IOP gir avvik fra læreplanen i form av bortvalg av fremmedspråk og språklig fordypning, jf Opplæringsloven § 5-5, 1. ledd.	2620	64
<b>Sum uten fremmedspråk og språklig fordypning</b>	<b>4 110</b>	<b>100</b>

Kilde: GSI

## 8.2 Endringer gjennom ungdomstrinnet

Elevene har muligheter til å omgjøre sitt opprinnelige valg. § 1-8 i Forskriften til opplæringsloven sier at «(...) Når opplæring i framandspråk og språkleg fordjuping tek til, kan elevane i første halvåret gjere omval i samråd med skolen. Når det ligg føre særlege grunnar, kan skoleeigaren godkjenne overgang på eit seinare tidspunkt.» For å undersøke hvor mange som bytter og på hvilket tidspunkt bytter eventuelt finner sted, burde en strengt tatt ha muligheten til å kunne følge enkeltelever. Dette er ikke mulig gjennom GSI, siden skolene rapporterer samlet antall elever og ikke på individnivå. Gjennom å sammenlikne årskull som begynte i 8. trinn et bestemt år med 9. trinns- og 10. trinnslevne henholdsvis ett og to år senere, kan vi få et inntrykk av hvordan valgene på landsbasis endrer seg gjennom årene på ungdomstrinnet. Det er verdt å presisere at GSI-tallene blir rapportert inn per november hvert skoleår. Dette betyr at enkelte elever kan ha omgjort valget sitt allerede før skolen innrapporterer. Tabell 8-3 viser hvordan fordelingen er på henholdsvis 8., 9. og 10. trinn for de to årskullene som begynte på ungdomstrinnet i skoleårene 2006/07 og 2007/08.

**Tabell 8-3 Prosentandel elever med fremmedspråk og språklig fordypning på 8., 9. og 10. trinn – blant elever som begynte på ungdomstrinnet i 2006 og 2007.**

Språkvalg	8. trinn	9. trinn	10. trinn
<i>Fordypningsfag</i>			
Samisk fordypning	<1	<1	<1
Norsk fordypning	4	7	9
Engelsk fordypning	16	21	24
Fordypning i annet språk	<1	<1	<1
<i>Fremmedspråksfag</i>			
Tysk fremmedspråk	26	24	23
Spansk fremmedspråk	34	30	28
Fransk fremmedspråk	16	15	14
Andre fremmedspråk	<1	<1	<1
Mangler	4	3	3
Totalt	100	100	100
Antall elever totalt	124.770	125.580	126.486

Kilde: GSI

Tabellen viser at det skjer en forskyvning i løpet av de tre årene på ungdomstrinnet ved at andelen som deltar i språklig fordypning øker fra 20 til 33 prosent, mens andelen som deltar i fremmedspråkene reduseres fra 76 til 64 prosent. Med forbehold om at det ikke alltid er de samme elevene som er representert på de tre trinnene som følges her, tyder resultatene på at om lag 13 prosent av elevene foretar omvalg og at dette skjer ved at elever som først valgte fremmedspråk bytter over til språklig fordypning. Både i absolutte antall elever og prosentvis (18 prosent) er nedgangen størst i spansk. Den prosentvise økningen er størst i norsk fordypning. Dette faget mer enn fordobler seg fra 8.–10. trinn. Andelen elever på engelsk fordypning øker med 50 prosent.

Siden GSI-tallene kun rapporteres en gang i året, vet vi ikke hvor mange av omvalgene som foregår i løpet av det første halvåret i 8. trinn, slik hovedregelen i Forskriften til opplæringsloven tilsier. Tallene viser at mellom halvparten og to tredeler av nedgangen i fremmedspråkene skjer mellom 8. og 9. trinn. Dette kan tyde på at mesteparten av omvalgene finner sted i løpet av 8. trinn (eventuelt på begynnelsen av 9. trinn). Samtidig er det altså en god del færre som har fremmedspråk i 10. trinn sammenliknet med 9. trinn. Dette tyder på at skoleeier i forholdsvis mange tilfeller tar i bruk regelen om at de ved særskilte grunner kan godkjenne omvalg etter at jule-

ferien er over i 8. trinn. En mulighet er at skolelederes (og eventuelt skoleeieres) praksis kan variere en god del (jf. Doetjes og Ryen 2009).

### 8.3 Oppsummering

22 prosent av elevene på 8. trinn har valgt fordypningsfag, hvorav de fleste engelsk. Fem prosent har valgt norsk fordypning og bare noen få elever har valgt fordypningsalternativet samisk. Det har vært en viss forskyvning i elevenes språkvalg siden 2006. Både norsk og engelsk fordypning har økt i omfang, men størst er endringen for engelsk og mesteparten av endringen skjedde de to første årene under Kunnskapsløftet. I overgangen til skoleåret 2010/11 har andelen som har valgt språklig fordypning blitt redusert. En mulighet er at utvidelsen av forsøksordningen med arbeidslivsfaget på ungdomstrinnet har gjort at en del av elevene som ellers ville ha valgt fordypningsfag isteden har valgt det nye alternativet.

Mange elever endrer sitt opprinnelige valg. Analyser av de to første avgangskullene som det er mulig å følge gjennom hele ungdomstrinnet, tyder på at om lag 13 prosent av elevene foretar omvalg og at dette skjer ved at elever som først valgte fremmedspråk bytter over til språklig fordypning. Andelen i disse to kullene som deltok i språklig fordypning økte fra 20 prosent i 8. trinn til 33 prosent i 10. trinn, mens andelen som deltok i fremmedspråkene ble tilsvarende redusert fra 76 til 64 prosent. Nedgangen er størst for spansk og økningen størst for norsk fordypning. Andelen som har norsk fordypning mer enn fordobler seg fra 8.–10. trinn. Mesteparten av endringen foregår i perioden fra november i 8. trinn til november i 9. trinn. Men det er også en del elever som endrer fag etter november i 9. trinn.

## 9 Kjennetegn ved elevene i fordypningsfagene

Hvilke elevgrupper velger fordypningsalternativene sammenliknet med de som velger spansk, tysk, fransk eller et annet fremmedspråk? Med utgangspunkt i registerdata utlevert fra Statistisk sentralbyrå vil vi i dette kapittelet gi en beskrivelse av elever som har fått karakterer i de aktuelle fagene ved avslutningen av ungdomstrinnet. Vi vil først kort undersøke om det er noen systematiske regionale variasjoner i valgstrukturen. Deretter undersøkes betydningen av ulike sosiodemografiske kjennetegn ved elevene og deres foreldre.

Siden bakgrunnen for dette kartleggingsprosjektet må sees i sammenheng med ønsket om å øke ungdomsskoleelevenes skolemotivasjon (St. meld. nr. 44 2008–2009), står spørsmålet om hva slags faglig grunnlag og skolemotivasjon elever har for å velge disse fagene sentralt. En viktig grunn til dette er at både karakterer og elevenes skolemotivasjon på ungdomstrinnet er viktige faktorer med tanke på det å fullføre videregående opplæring (Markussen 2009). Selv om elevenes fravær fra skolen kan skyldes mange ulike forhold, vil vi i rapporten bruke registrert fravær som en indikasjon på manglende skolemotivasjon. Vi vil derfor til slutt i dette kapittelet undersøke hvorvidt de faglige prestasjonene og fraværet varierer mellom elevgrupper som har valgt ulike alternative fag. Siden fordypningsfagene er utviklet som et alternativ til fremmedspråk, er det en rimelig hypotese at disse fagene i større grad enn andre trekker til seg elever med høyt fravær og/eller elever med relativt sett svake grunnleggende ferdigheter og skolekarakterer.

### 9.1 Data

Fra Statistisk sentralbyrå (SSB) har vi fått utlevert aidentifiserte opplysninger om samtlige elevers avgangskarakterer fra grunnskolen i skoleårene 2008/09 og 2009/10. Siden SSB har muligheter til å kople karakteropplysningene til andre opplysninger om elever og deres foreldre, gir datasettet et godt grunnlag for å beskrive ulike sider ved elever som har foretatt ulike språklige valgalternativer. Samtidig må det understrekes at karakterdataene ikke fanger opp eventuelle endringer i hvilke(t) fag elevene har fått undervisning i.

Siden fordypningsfagene først ble introdusert i skolen i forbindelse med Kunnskapsløftet i 2006, er det i 2009 at de første kullene med avgangselever som hatt deltatt og fått karakterer i disse fagene gikk ut av grunnskolen. Analysene baserer seg derfor på de to avgangskullene som i 8. trinn fikk mulighet til å velge fordypningsfagene. Analysene er avgrenset til elever som er 16 år eller yngre i det året de fikk vitnemålet sitt, siden mange av de som er eldre enn det ikke har fått karakterer i fordypningsfagene. Med denne avgrensningen finnes det opplysninger om totalt 121.379 elever blant elevene som gikk ut av grunnskolen i 2009 og 2010.

Statistisk sentralbyrå har foretatt koplinger til opplysninger om elevenes kjønn og alder, samt opplysninger om foreldrenes høyeste utdanningsnivå og fødeland. Minoritetsspråklige elever omfatter her alle som har to utenlandsfødte foreldre. SSB har videre koplet til opplysninger utlevert av Utdanningsdirektoratet om antall timer og dager med fravær som eleven har fått registrert på vitnemålet. Fraværsopplysningene gjelder generelt og er ikke knyttet til spesifikke fag. For 2010-kullet er også opplysninger om nasjonale prøveresultater på 8. trinn fra 2007 koplet til dette datasettet.<sup>9</sup>

I de aller fleste tilfellene har vi lagt standpunkt-karakter til grunn for å identifisere elevenes valg. I de få tilfellene hvor det mangler standpunkt-karakter, men hvor det er oppgitt muntlig karakter i ett av språkalternativene, har vi brukt denne opplysningen til å klassifisere eleven. Tabell 9-1 viser at fordelingen er nokså lik den som er oppgitt for 10. trinn i GSI. Det er verdt å understreke at det kun er 19 elever i disse to grunnskolekullene som har fått karakter i samisk fordypning.

---

<sup>9</sup> Tilsvarende kopling var ikke mulig for 2009-kullet, siden disse ikke deltok i nasjonale prøver på grunn av pausen som ble innført i 2006.



**Tabell 9-1 Valg av fordypnings- og fremmedspråksfag blant avgangselever fra grunnskolen skoleårene 2008/09 og 2009/10.**

Fag	Antall elever	Prosent	Prosent
<i>Fordypningsfag</i>			
Samisk fordypning	19	<0,01	
Norsk fordypning	9.740	8,0	
Engelsk fordypning	29.209	24,1	
<i>Sum fordypning</i>			<b>32,1</b>
<i>Fremmedspråksfag</i>			
Tysk fremmedspråk	26.898	22,2	
Spansk fremmedspråk	33.275	27,4	
Fransk fremmedspråk	16.293	13,4	
Andre fremmedspråk (*)	189	0,2	
Sum fremmedspråk			63,2
Ikke karakter i språkvalgfagene	5.756	4,7	4,7
SUM	121.379	100,0	100,0

Kilde: SSB, Karakterstatistikk

(\*) 0,2 prosent av elevene har fått karakter i et annet fremmedspråk enn fransk, tysk eller spansk, de fleste russisk. Noen få har fått karakter i nordsamisk, finsk eller arabisk fremmedspråk.

Note: Inkluderer elever som er 16 år eller yngre ved utgangen av det året de avslutter grunnskolen

Basert på karakteropplysningene er det for 4,7 prosent av elevene ikke mulig å kategorisere fordi de ikke har fått karakterer i noen av språkvalgfagene. Tallet er noe høyere enn GSI-tallene for elever uten fremmedspråk og språklig fordypning, som var to prosent. Dette kan tyde på at en del elever følger undervisningen i et språkfag, men av ulike grunner har de fått fritak for karakter, eventuelt at skolen mangler grunnlag for vurdering med karakter. Analyser som ikke er gjengitt i noen tabell her viser at mange av disse elevene også mangler karakterer i andre fag. Så mange som 41 prosent har ikke nok fagkarakterer til å få gyldige grunnskolepoeng, det vil si at de mangler mer enn halvparten av de fagkarakterene som vanligvis gis i grunnskolen. Blant de som har gyldige grunnskolepoeng er karaktergjennomsnittet nesten en hel karakter lavere (30,5 grunnskolepoeng, mot 39,7 blant andre elever). Dette tyder på at denne elevgruppen skolefaglig sett er forholdsvis svak. Minoritetsspråklige elever, gutter og elever med lavt utdannede foreldre, er overrepresentert i gruppen som ikke har fått karakterer i språkvalgfagene.

## 9.2 Regionale variasjoner

Tabell 9-2 gjengir fordelingen brutt ned fylkesvis og viser at elevenes valg varierer en god del mellom ulike landsdeler. Andelen som har valgt norsk fordypning varierer mellom fem og 14 prosent. Prosentvis er det flest elever som velger dette faget i Hedmark, Finnmark, Troms og Møre og Romsdal, hvor mer enn ti prosent har valgt faget. I de mer tett befolkete fylkene Oslo, Akershus og Rogaland er tallet fem prosent, men også i Hordaland og Sogn og Fjordane er det få som har valgt norsk fordypning.

**Tabell 9-2 Fordeling av elever som valgt fordypnings- og fremmedspråksfag etter fylke. Prosent**

	Fordypningsfag			Fremmedspråksfag				Mangler karakter	SUM
	Sæmisk	Norsk	Engelsk	Tysk	Spansk	Fransk	Annet språk		
Østfold	0,0	9	23	22	28	13	0	5	100
Akershus	0,0	5	22	21	31	19	0	3	100
Oslo	0,0	5	24	16	27	23	0	4	100
Hedmark	0,0	14	20	23	26	12	0	5	100
Oppland	0,0	10	21	28	23	12	0	6	100
Buskerud	0,0	10	27	28	16	14	0	4	100
Vestfold	0,0	8	24	19	26	17	0	5	100
Telemark	0,0	10	25	29	20	11	0	5	100
Aust-Agder	0,0	9	26	24	24	12	0	5	100
Vest-Agder	0,0	11	20	28	26	11	0	4	100
Rogaland	0,0	5	20	23	36	12	0	4	100
Hordaland	0,0	6	22	20	33	14	0	5	100
Sogn og Fjordane	0,0	6	26	41	14	8	0	4	100
Møre og Romsdal	0,0	11	28	25	23	10	0	3	100
Sør-Trøndelag	0,0	8	25	21	28	13	0	5	100
Nord-Trøndelag	0,1	7	23	18	35	10	0	6	100
Nordland	0,0	11	29	16	30	6	0	7	100
Troms	0,1	12	31	20	21	8	1	8	100
Finnmark	0,5	13	38	17	12	5	5	10	100
<b>Totalt</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Også engelsk fordypning varierer en del mellom de ulike fylkene. Finnmark skiller seg klart ut med den største andelen. Her har 38 prosent valgt engelsk

fordypning, noe som innebærer at over halvparten av elevene i Finnmark har valgt ett av ferdypningsfagene. I tillegg er det fem prosent som har valgt et annet fremmedspråk enn tysk, fransk og spansk. Også Nordland, Troms og Møre og Romsdal har forholdsvis mange elever på engelsk ferdypning (rundt 30 prosent). Mange fylker ligger under landsgjennomsnittet – og da igjen de tettest befolkete fylkene, med unntak av Hedmark og Oppland.

Når det gjelder fremmedspråkene, er det også en del regionale variasjoner. Oslo skiller seg ut ved at 23 prosent av elevene har valgt fransk (mot 13 prosent på landsbasis). Sogn og Fjordane skiller seg ut ved at 41 prosent har valgt tysk (mot 22 prosent på landsbasis). Spansk er mest utbredt i Rogaland og Nord-Trøndelag, hvor henholdsvis 36 og 35 prosent har valgt dette faget (mot 27 prosent på landsbasis).

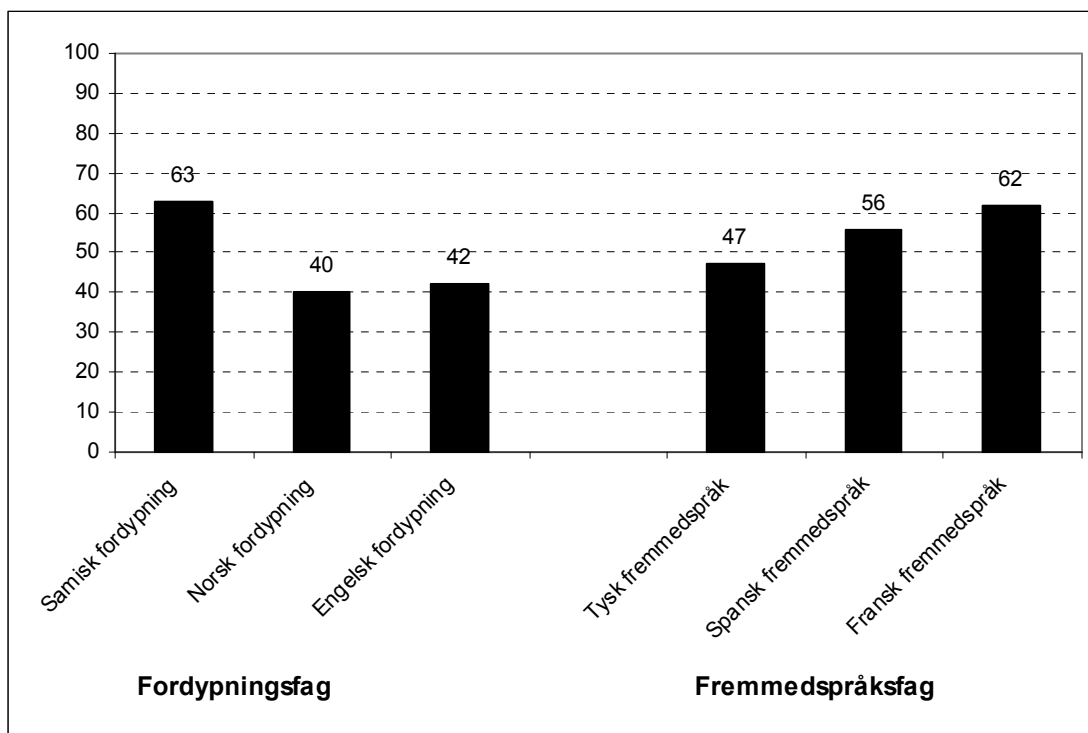
De 19 elevene som har fått karakter i samisk ferdypning fordeler seg slik på fylkene: Finnmark 11, Nord-Trøndelag 4, Troms 3 og Hordaland 1.

Det kan være ulike forklaringer på de geografiske variasjonene som er dokumentert her. En forklaring kan handle om hvilke tilbud som gis på skolene i de ulike fylkene. En annen mulighet er at mønstrene reflekterer kulturelle forskjeller innad i Norge når det gjelder hvilke fag og valg som anses å ha anseelse og status. For eksempel kan det være skillelinjer mellom by og land. Som vi kommer inn på nedenfor, varierer valgene også etter sosiodemografiske kjennetegn ved elevene. Også dette kan bidra til at noen fag velges i større utstrekning i enkelte deler av landet enn i andre.

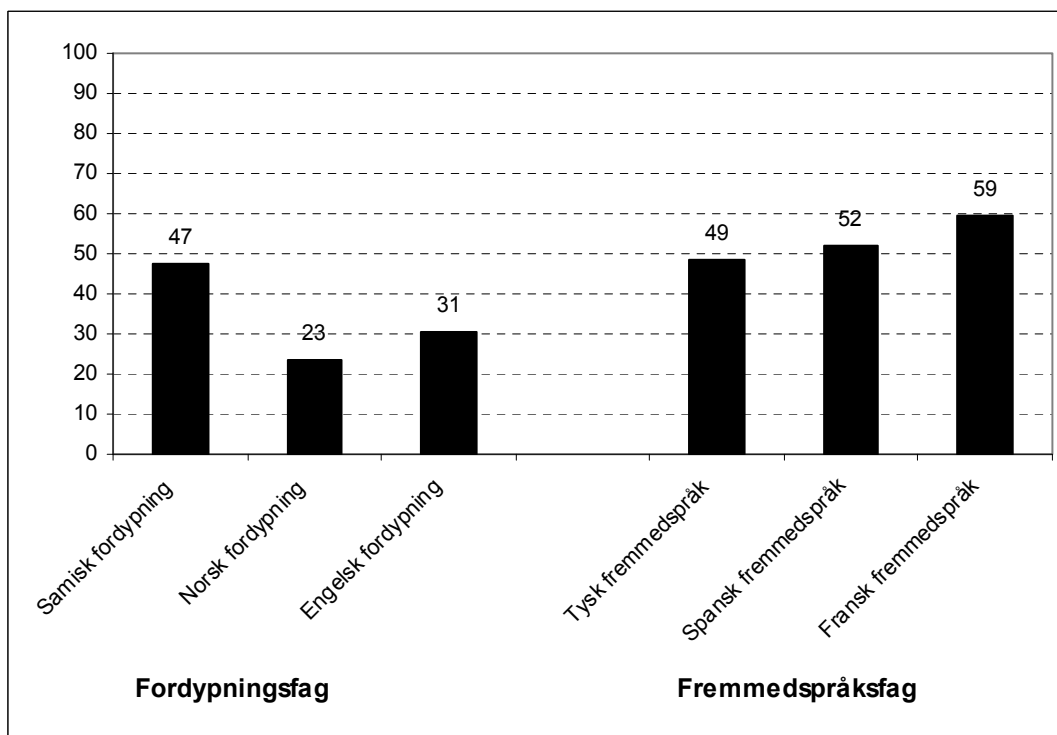
### 9.3 Sosiodemografiske kjennetegn

Figurene 9-1 til 9-3 viser andelen jenter, andelen av elevene som har foreldre med høyere utdanning og andelen minoritets elever på de ulike fagene. Resultatene viser at om lag fire av ti elever både på norsk og engelsk ferdypning er jenter. Kjønnsforskjellene er med andre ord ikke spesielt markante, men det er en viss overvekt av gutter på ferdypningsfagene. Unntaket gjelder samisk ferdypning, hvor jentene utgjør flertallet av de 19 elevene som har fått karakter i dette faget. Generelt er det altså slik at jenter i større grad enn gutter velger fremmedspråk. Men det er kun i fransk at kjønnsforskjellene er av en viss størrelse. Her er 62 prosent av elevene jenter. I tysk er kjønnsfordelingen omtrent 50–50, mens det er en viss overvekt av jenter i spanskfaget.

**Figur 9-1 Prosentandel jenter blant elever som har valgt ulike fordypnings- og fremmedspråksfag**

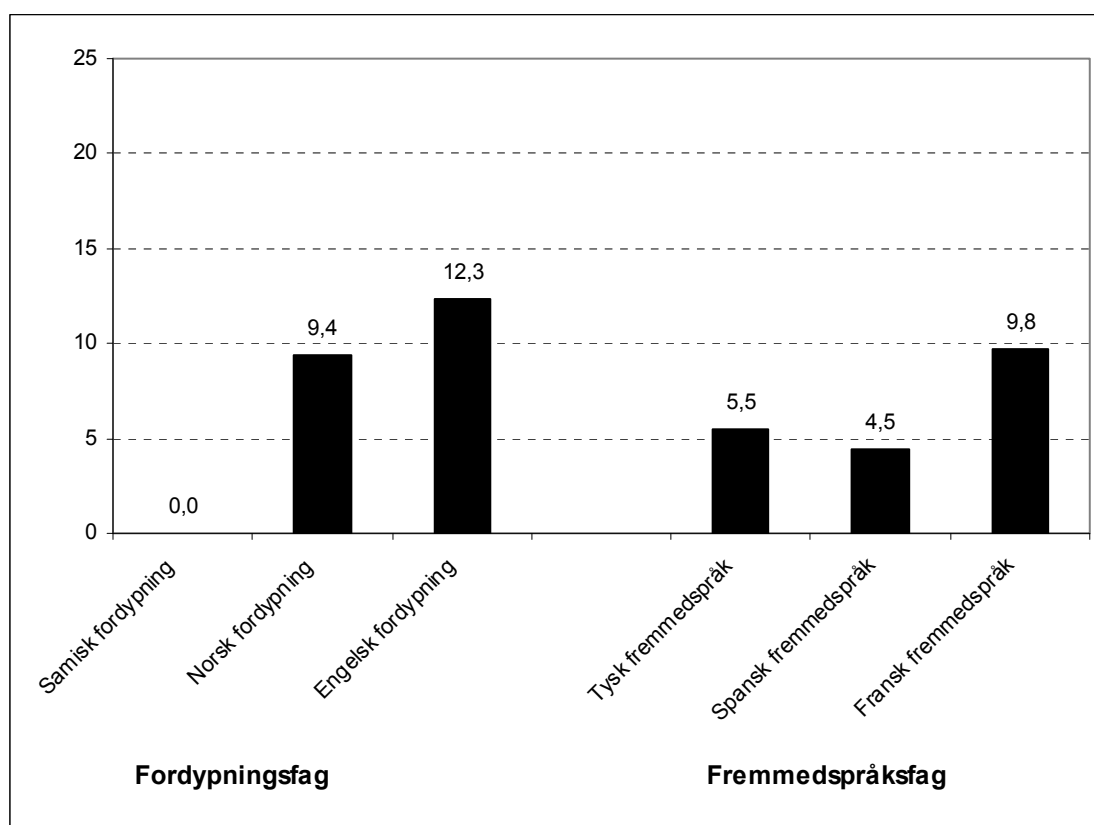


**Figur 9-2 Prosentandel som har foreldre med høyere utdanning blant elever som har valgt ulike fordypnings- og fremmedspråksfag**



Foreldres utdanningsnivå viser seg å være mer utslagsgivende for hva slags valg elevene har foretatt seg enn kjønn. Figur 9-2 viser andelen av elevene i de ulike fagene der minst en av foreldrene har utdanning på universitets- eller høyskolenivå. Totalt i disse to årskullene er det 44 prosent av elevene som har foreldre med høyere utdanning. Blant elevene på norsk fordypning gjelder dette 23 prosent og 31 prosent på engelsk fordypning. Det er altså en klar tendens til at fordypningsfagene i større grad rekrutterer fra hjem der foreldrene har lavere utdanning enn det som er vanlig i Norge. Blant elevene som har valgt fremmedspråk har over halvparten av foreldrene høyere utdanning. Høyest er andelen blant elevene som har valgt fransk, hvor seks av ti foreldre har høyere utdanning. De 19 elevene som har valgt samisk fordypning har foreldre med noe høyere utdanning enn landsgjennomsnittet.

**Figur 9-3 Prosentandel med to utenlandsfødte foreldre (minoritetselever) blant elever som har valgt ulike fordypnings- og fremmedspråksfag**



I de to aktuelle avgangskullene som studeres her har 9 prosent av elevene to utenlandsfødte foreldre. Vi omtaler disse her som minoritetsspråklige elever. Figur 9-3 viser at det er en viss variasjon mellom fagene. I to av fagene er

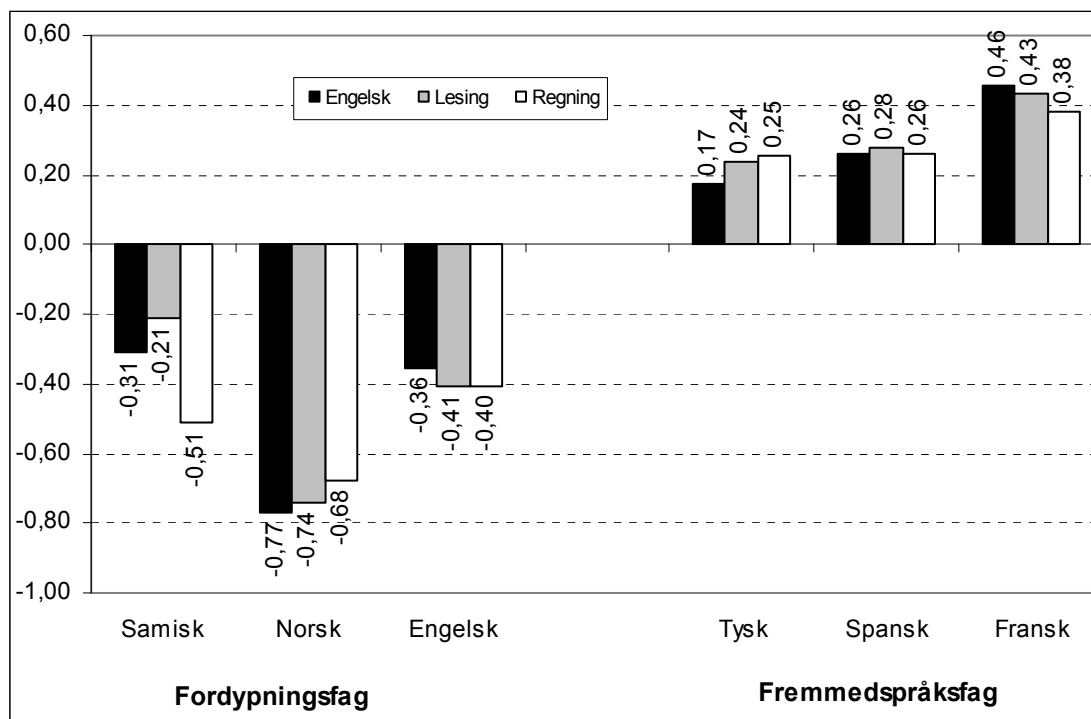
andelen minoritetslever omtrent som landsgjennomsnittet. Det gjelder norsk fordypning og fransk fremmedspråk. Minoritetsspråklige elever er noe overrepresentert i engelsk fordypning, mens andelen som har valgt tysk og spansk er omtrent halvparten av landsgjennomsnittet.

#### 9.4 Grunnleggende ferdigheter ved starten av ungdomstrinnet

Avgangselevne fra skoleåret 2009/10 deltok i nasjonale prøver da de gikk i 8. trinn høsten 2007. De ble prøvet i norsk lesing, engelsk lesing og i regning. Sidene skårene på de nasjonale prøvene er basert på ulike skalaer, har vi standardisert poengene elevene har fått ved å sette gjennomsnittet til null (og spredningen til ett standardavvik). De standardiserte skårene kan tolkes som et uttrykk for hvor mye ulike elevgrupper avviker fra gjennomsnittet på hver av de tre prøvene. Skårer over null betyr bedre resultater enn gjennomsnittet.

Figur 9-4 viser hva slags resultater elevene som har valgt de ulike språkalternativene oppnådde på de nasjonale prøvene ved starten på ungdomstrinnet. Analysene viser, som antydnet innledningsvis, at det er betydelige forskjeller i rekrutteringsgrunnlaget for de ulike fagene. Et hovedskille går mellom elevene som har valgt et fordypningsfag og et fremmedspråksfag. Svakest resultater hadde elevene som har valgt norsk fordypning, som oppnådde om lag 0,75 standardavvik lavere resultater enn landsgjennomsnittet for alle elever. Elever på engelsk fordypning ligger om lag 0,40 poeng under snittet. Elever på samisk fordypning oppnådde noe bedre resultater enn de andre elevene på fordypning, men også disse ligger under gjennomsnittet. Blant fremmedspråkene er det fransk som har elever med best grunnleggende ferdigheter ved starten av 8. trinn. Elevene på fransk presterte om lag 0,4 standardavvik bedre enn gjennomsnittet, mens elevene som har valgt spansk og tysk skåret om lag 0,25 poeng over landsgjennomsnittet.

**Figur 9-4 Skåre på nasjonale prøver 8. trinn blant elever som har valgt ulike fordypnings- og fremmedspråksfag**



## 9.5 Grunnskolepoeng ved avsluttet grunnskole

Også ved avslutningen av ungdomstrinnet er det betydelig forskjell i prestasjonsnivå mellom elever som har valgt de ulike språkvalgene, og igjen går hovedskillet mellom de tre fremmedspråksfagene og de to fordypningsfagene. Tabell 9-3 viser gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng, som er gjennomsnittet av karakterer i alle fag, multiplisert med 10. Tabellen angir også spredning målt i standardavvik og hvordan poengsummene er fordelt i intervaller på 10 grunnskolepoeng. Elever med fransk fremmedspråk oppnår best gjennomsnittskarakterer, mens elever med norsk fordypning har svakest karakterer. Forskjellen mellom disse to fagene er på 10,8 grunnskolepoeng, og tilsvarer en forskjell på mer enn en hel karakter i samtlige av fagene som elevene får karakterer i. 83 prosent av elevene på norsk fordypning, og 68 prosent av elevene i engelsk fordypning har under gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng. Dette gjelder 29 prosent i fransk, 34 prosent i spansk og 37 prosent i tysk. Dette betyr at det også ved avslutningen av grunnskolen er en opphopning av skolefaglig sett relativt svake elever i fordypningsfagene, noe som i særlig grad gjelder norsk fordypning.

**Tabell 9-3 Grunnskolepoeng blant elever som har valgt ulike fordypnings- og fremmedspråksfag. Gjennomsnitt, spredning og prosentfordelt. Avgangskullene 2009 og 2010.**

Fag	Grunnskolepoeng		Grunnskolepoeng prosentfordelt				
	Gjennomsnitt	Spredning	10–19	20–29	30–39	40–49	50–60
<i>Fordypningsfag</i>							
Samisk fordypning	38,9	7,47	5	5	42	47	0
Norsk fordypning	32,7	7,24	2	34	47	16	2
Engelsk fordypning	36,0	7,59	1	20	47	28	4
<i>Fremmedspråksfag</i>							
Tysk fremmedspråk	41,8	7,34	<1	6	31	48	15
Spansk fremmedspråk	42,4	7,33	<1	5	29	49	17
Fransk fremmedspråk	43,5	7,24	<1	4	25	50	22
<b>Totalt</b>	<b>39,9</b>	<b>8,35</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>35</b>	<b>40</b>	<b>12</b>

Snur vi på det og undersøker hvilke valg de mest skolesvake elevene velger, viser det seg at blant de 20 prosent av elevene med lavest antall grunnskolepoeng velger 84 prosent ett av fordypningsalternativene (49 prosent engelsk/35 prosent norsk). Blant de 20 prosent elevene med høyest poengsum er det 9 prosent som har foretatt dette valget (8 prosent engelsk/1 prosent norsk). Dette tyder på at fordypningsfagene – sett ut i fra elevenes ståsted – har forholdsvis lav status i skolen. At nesten ingen av de elevene som får best karakterer i skolen har valgt norsk fordypning, tyder på at dette alternativet har spesielt lav status.

Analysene har så langt vist at det går et prestasjonsmessig skille mellom elevene på fordypningsfagene og elevene som har valgt fremmedspråk, både på tidspunktet da de begynte på faget i åttende trinn og ved avslutningen av grunnskolen. Vi kan undersøke om det skjer en ytterligere forsterkning av prestasjonsforskjellene mellom disse elevgruppene utover i ungdomstrinnet. Dette har vi gjort ved å benytte multivariate regresjonsteknikker. Først – i modell 1 – analyserer vi forskjeller i grunnskolepoeng mellom elevgruppene og kontrollerer for hvilke resultater elevene oppnådde på de nasjonale prøvene i 8. trinn i modell 2. Dersom karakterforskjellene som finnes ved avslutningen av grunnskolen blir borte – eller blir vesentlig redusert – når vi sammenlikner elever som stiller likt når det gjelder grunnleggende ferdigheter ved begynnelsen av ungdomstrinnet, innebærer dette at det ikke foregår en slik økende polarisering mellom disse elevgruppene. Dersom forskjellene ikke



blir borte, innebærer det at det er større prestasjonsforskjeller på slutten enn på begynnelsen av ungdomstrinnet.

Det er tidligere vist at både kjønn og foreldrenes utdanning har økende betydning for elevenes skoleprestasjoner gjennom ungdomstrinnet (Bakken 2010). I regresjonsanalysen som gjengis nedenfor vil det derfor være relevant å ta hensyn til at elevene på de ulike alternativene ikke er likt fordelt med hensyn på kjønn, foreldres utdanning og fødeland. Dette er gjort i analysens modell 3.

**Tabell 9-4 Regresjonsanalyse av grunnskolepoeng justert for nasjonale prøver på 8. trinn. Avgangskullet 2010**

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	b	se b	b	se b	b	se b
<i>Fag</i>						
Norsk fordypning (referansegruppe)	0	0	0	0	0	0
Samisk fordypning	5,0	1,96	2,1	1,50	1,3	1,41
Engelsk fordypning	3,9	0,11	1,6	0,09	1,4	0,08
Tysk	9,5	0,12	3,5	0,09	2,8	0,09
Spansk	10,0	0,11	3,7	0,09	2,7	0,09
Fransk	11,1	0,13	3,9	0,10	2,5	0,10
Samlemål nasjonale prøver 8. trinn (standardskåre)			5,40	0,03	5,06	0,03
Foreldrenes utdanningsnivå (0-8)					0,62	0,01
Kjønn (gutt=1)					-3,36	0,04
Minoritetsstatus (minoritet=1)					1,83	0,10
Konstant	32,6	0,10	37,2	0,08	37,1	0,09
Antall elever	57.850		57.850		57.850	

Note: Analysene omfatter elever som deltok i nasjonale prøver 8. trinn og 2007 og som fikk vitnemål fra grunnskolen i skoleåret 2009/10. b= ustandardisert koeffisient, se b= standardfeil.

Resultatene viser at det skjer en viss forsterkning av prestasjonsulikhetene mellom elevgrupper etter hvilke fag de har valgt på ungdomstrinnet. Selv om vi sammenlikner elever som oppnådde like gode nasjonale prøveresultater i 8. trinn, er det fortsatt slik at elevene som har valgt fremmedspråk oppnår bedre karakterer på slutten av ungdomstrinnet. Forskjellene øker tilsvarende 3,5–3,9 grunnskolepoeng. Deler av dette økte prestasjonsgapet handler om at elevene som deltar i et fremmedspråkfag oftere har foreldre med høyere utdanning. Men selv når vi tar hensyn til dette, samt kjønn og minoritetsstatus, står vi

igjen med et økt prestasjonsgap mellom elever på norsk fordypning og fremmedspråk på 2,5–2,8 grunnskolepoeng. Elevene på engelsk og samisk fordypning plasserer seg omtrent midt mellom disse ytterpunktene.

## 9.6 Karakterer i fordypnings- og fremmedspråksfagene

Grunnskolepoengene er som nevnt et samlemål på elevenes karakterer i mange fag. Hvilke karakterer oppnår så elevene i de ulike språkfagene som de har valgt? Tabell 9-5 viser hvordan karakterene er fordelt i de aktuelle fagene. I hovedsak framkommer tilsvarende mønster som i analysen av grunnskolepoengene, men mindre markert. Elevene som har tatt fransk fremmedspråk får best karakterer, tett etterfulgt av spansk og tysk. Karakterene i engelsk fordypning er en del høyere enn i norsk fordypning. Det blir gitt flest seksere i spansk og fransk fremmedspråk, hvor om lag åtte prosent oppnår høyeste karakter. Fem prosent får seks i tysk. I fordypningsfagene er det svært sjeldent at elevene får beste karakter. 57 prosent av elevene i norsk fordypning får karakteren 1, 2 eller 3. I engelsk fordypning gjelder dette 47 prosent.

**Tabell 9-5 Karakterer i ulike fordypnings- og fremmedspråksfag. Fordeling og gjennomsnitt**

Fag	1	2	3	4	5	6	Totalt	Gjennomsnitt
Norsk fordypning	2,1	17,3	35,4	29,9	14,1	1,2	100,0	3,40
Engelsk fordypning	1,7	12,8	30,8	33,9	18,3	2,5	100,0	3,62
Tysk fremmedspråk	1,1	11,0	25,0	32,0	25,8	5,1	100,0	3,86
Spansk fremmedspråk	1,4	11,6	22,8	28,5	27,1	8,6	100,0	3,94
Fransk fremmedspråk	1,1	9,3	21,8	30,4	29,9	7,5	100,0	4,01

Også når vi ser på karakterene elevene har fått i det fordypnings- og fremmedspråksfaget eleven har valgt, er det størst karakterforskjell mellom norsk fordypning og franskfaget. I gjennomsnitt skiller det 0,61 karakterpoeng. Denne forskjellen er en god del lavere enn det en skulle forvente ut fra det vi har sett når det gjelder grunnskolepoeng. Der skiller det 1,08 karakterpoeng (det vil si 10,8 grunnskolepoeng). Variasjonen er altså bare litt over halyparten av karakterforskjellene i fagene elevene ellers får karakterer i. Dette kan tyde på det er utviklet en praksis hvor det er lettere for den

enkelte, gitt hans eller hennes utgangspunkt, å få gode karakterer i enkelte av disse fagene. Vi kan få et inntrykk av om vurderingspraksisen varierer mellom fagene gjennom å undersøke hva slags karakterer elever som har fått en bestemt karakter i fordypnings-/fremmedspråkfaget, får i de andre fagene som det gis karakterer i. I tabellen under har vi beregnet hvor mange grunnskolepoeng elever har fått ut fra 1) hvilket språklig fagalternativ de har valgt og 2) hvilken karakter de fikk i dette faget. Dersom grunnskolepoengsummen varierer mellom fagene når vi sammenlikner elever som har fått samme karakter i språkfaget, kan dette tyde på at terskelen for å få en gitt karakter er lavere i noen av fagene.

**Tabell 9-6 Antall grunnskolepoeng etter hvilken karakter eleven fikk i fordypnings- og fremmedspråksfagene. Gjennomsnitt**

Fag	Karakter i fordypnings- og fremmedspråksfagene						Beregnet gjennomsnittlige grunnskolepoeng (*)
	1	2	3	4	5	6	
Norsk fordypning	21,2	25,2	30,3	35,7	41,9	47,6	32,7
Engelsk fordypning	22,1	26,7	32,1	38,2	44,2	50,1	34,8
Tysk fremmedspråk	26,1	31,6	37,2	42,8	48,2	52,0	39,5
Spansk fremmedspråk	26,9	32,5	37,9	42,9	47,9	51,5	39,6
Fransk fremmedspråk	27,1	32,6	38,3	43,7	48,9	52,8	40,3

Note: (\*) I beregningen av grunnskolepoeng er det kontrollert for hvilken karakter eleven fikk i fordypnings- og fremmedspråksfaget

Resultatene viser at uansett hvilken karakter eleven har fått i det faget han eller hun har valgt, oppnår elever på språklig fordypning i norsk dårligst gjennomsnitt i de andre fagene, mens elever med fransk fremmedspråk oppnår best karakterer. Et hovedskille går igjen mellom fordypningsfagene på den ene siden og fremmedspråksfagene på den andre. Ved å holde karakternivået til elever med norsk fordypning konstant, har vi beregnet at det skiller om lag åtte grunnskolepoeng mellom denne elevgruppen og elever som har valgt fremmedspråksalternativene.<sup>10</sup> Dette er en betydelig forskjell, all den tid vi sammenlikner elever som har fått like karakterer i det språkfaget

<sup>10</sup> Dette er gjort gjennom en regresjonsanalyse av grunnskolepoeng, hvor det kontrolleres for hvilket språkfag eleven har fått karakter i og hvilken karakter eleven fikk i faget han eller hun hadde valgt.

de har valgt. Elever som har valgt engelsk fordypning oppnår i gjennomsnitt 2,2 grunnskolepoeng høyere enn elever med norsk fordypning, når vi holder karakteren i språkfaget konstant. Tilsvarende får elever med fransk fremmedspråk noe bedre karakterer i andre fag enn elever med tysk eller spansk. Dette kan tyde på at karaktersetningen er noe strengere i fransk enn i de to andre fremmedspråkene.

## 9.7 Fravær

Til slutt i dette kapittelet vil vi undersøke om det er noen sammenhenger mellom fravær og valget av henholdsvis fordypningsfag og fremmedspråk. På vitnemålet skal fraværet for alle de tre årene på ungdomstrinnet føres, og det skilles mellom antall dager og antall klokketimer. Det er mange årsaker til at det blir registrert fravær, som for eksempel sykdom, reiser og ulovlig fravær og skulking. Årsaken til fraværet registreres ikke, men elevene og de foresatte kan kreve deler av fraværet strøket, dersom dette skyldes dokumenterte helsemessige grunner eller innvilget permisjon.<sup>11</sup> Det er verdt å understreke at statistikken på dette område ikke er helt fullstendig og at det mangler opplysninger om ca. 10 prosent av elevene.<sup>12</sup> Registreringsrutiner kan variere fra skole til skole og fra lærer til lærer. Statistikken viser at gjennomsnittsfraværet er 11 fraværsdager og 9 fraværstimer. Fraværfordelingen er betydelig høyreskjev, det vil si at et mindretall av elevene har et svært høyt fravær, for eksempel over 20 dager/timer. Tre av fire har et timefravær på mindre enn 10 timer, og tre av fire har mindre enn 15 dagers fravær i løpet av årene på ungdomstrinnet.

Analysene viser at det i gjennomsnitt er noe høyere fravær blant elevene på fordypningsfagene. Både blant elevene på norsk og engelsk fordypning er gjennomsnittlig antall fraværsdager i overkant av 12 og antallet fraværstimer er 11. Lavest fravær er det blant elevene som har valgt tysk fremmedspråk. Her er fraværet om lag én dag og én time mindre enn i spansk og fransk. På

---

<sup>11</sup> Reglene for dette er noe endret i den senere tid.

<sup>12</sup> Registreringen er mer fullstendig for det siste avgangskullet. For kullet 2008/09 mangler fraværsopplysninger for 11,8 prosent, mot 7,9 prosent for kullet 2009/10.

samisk fordypning er antallet elever så få, og spredningen så stor, at vi her har valgt å utelate fraværsberegningen av anonymitetshensyn.

Siden det er forholdsvis stor spredning, samtidig som fordelingen er høyreskjev, er det lettere å få oversikt over hvor store fraværsforskjellene er mellom fagene ved å dele inn elevene i ulike kategorier. Vi skiller mellom fire kategorier:

- 1) Elever med null registrert fravær (13 prosent)
- 2) Elever som har registrert fravær, men lavere enn gjennomsnittet (36 prosent)
- 3) De som har høyere fravær enn gjennomsnittet (41 prosent), men mindre enn
- 4) de 10 prosent av elevene med høyest fravær. For denne gruppen gjelder at fraværet er på mer enn 32 timer og/eller dager

Tabell 9-7 viser hvordan disse fraværskategoriene fordeler seg etter hvilket fordypningsfag og fremmedspråk elevene har fått karakter i.

**Tabell 9-7 Graden av fravær blant elevene som har valgt ulike fordypnings- og fremmedspråksfag**

Fag	Null fravær	Fravær under gjennomsnittet	Fravær over gjennomsnittet	Veldig høyt fravær	Totalt	N
Norsk fordypning	14	30	42	14	100	8.805
Engelsk fordypning	12	32	43	13	100	26.431
Tysk fremmedspråk	15	41	38	6	100	24.143
Spansk fremmedspråk	13	39	41	8	100	30.204
Fransk fremmedspråk	11	38	43	8	100	14.790
Totalt	13	36	41	10	100	109.503

Analysene viser at andelen som ikke har fravær er omtrent den samme uansett fag. Det er først og fremst elevgruppen med spesielt høyt fravær som er overrepresentert i fordypningsfagene og som dermed bidrar til gjennomsnittsforskjellene presentert over. Samtidig må det understrekes at den mindre gruppen av elever med spesielt høyt fravær også utgjør et lite mindretall av elevene på fordypningsfagene. Gruppen som har fravær under gjennomsnittet (men altså høyere enn null fravær) er oftere å finne blant elevene som har valgt fremmedspråkene.

Framstilt på denne måten blir ikke forskjellene mellom fagene når det gjelder elevenes fravær spesielt store. Det er mer snakk om tendenser enn vesensforskjeller. Det er for eksempel betydelig større forskjeller mellom elevgruppens faglige prestasjoner enn det er forskjeller i fravær. Regresjonsanalyser som er foretatt, og som er gjengitt i tabell 9-8 nedenfor, viser likevel at forskjellene i prestasjonsutvikling gjennom ungdomstrinnet mellom elevene som deltar i fordypnings- og fremmedspråksfagene, blir noe redusert når det kontrolleres for fraværsopplysningene. Dette antyder at selv om fraværskjeller mellom elevene på de ulike fagene ikke er spesielt store, bidrar de likevel delvis til å forklare hvorfor elever som har valgt fremmedspråk har en bedre prestasjonsutvikling gjennom ungdomsskolen.

**Tabell 9-8 Regresjonsanalyse av grunnskolepoeng justert for nasjonale prøver på 8. trinn og fravær. Avgangskullet 2010**

	Modell 3b		Modell 4	
	b	se b	b	se b
<i>Språkvalg</i>				
Norsk fordypning (referansegruppe)	0	0	0	0
Samisk fordypning	1,79	1,46	2,40	1,35
Engelsk fordypning	1,48	0,08	1,04	0,08
Tysk	2,94	0,09	1,97	0,08
Spansk	2,81	0,09	1,94	0,08
Fransk	2,60	0,10	1,81	0,09
Samlemål nasjonale prøver 8. trinn (standardskåre)	5,05	0,03	4,94	0,03
Foreldrenes utdanningsnivå (0-8)	0,62	0,01	0,56	0,01
Kjønn (gutt=1)	-3,36	0,05	-3,58	0,04
Minoritetsstatus (minoritet=1)	1,85	0,10	2,01	0,09
Fraværstimer			-0,108	0,002
Fraværstimer			-0,097	0,002
Konstant	36,97	0,08	39,75	0,09
Antall elever	53.370		53.370	

Note: Analysene omfatter elever som deltok i nasjonale prøver 8. trinn og 2007 og som fikk vitnemål fra grunnskolen i skoleåret 2009/10. Siden det mangler fraværsopplysninger om lag 10 prosent av årskullet, blir antallet elever i analysen redusert sammenliknet med tabellene foran i dette kapittelet.

b= ustandardiserte koeffisient, se b= standardfeil.

## 9.8 Oppsummering

Hvor populært det er blant elevene å velge fordypningsfag versus fremmedspråk, varierer mye på tvers av landet. Størst utbredelse har fordypningsfagene i de tre nordligste fylkene, mens det er færrest som velger dette i de tettest befolkete fylkene. Regionale forskjeller kan dels handle om at det er vanligere blant barn av høyt utdannede foreldre å orientere seg mot et nytt fremmedspråk. Analysene viser samtidig at gutter og elever som har utenlandsfødte foreldre er overrepresentert i fordypningsfagene. Fordypningsfagene – og da i særlig grad de som velger å fordype seg i norsk – rekrutterer i større grad elever som har svakere grunnleggende ferdigheter ved starten av ungdomstrinnet. Elevene på fordypning går også ut av ungdomsskolen med lavere kompetanseoppnåelse i skolefagene og de har større fravær. Analysene viser at prestasjonsgapet mellom elever som velger fordypning og fremmedspråk øker gjennom årene på ungdomstrinnet.

Grovt sett kan vi si at fremmedspråkene trekker til seg de faglig sett sterkeste elevene, samtidig som det kreves mer av elevene faglig sett for å få gode karakterer i fremmedspråkene enn i fordypningsfagene. Analysene i dette kapitlet gir indikasjoner på at det legges forholdsvis ulike vurderinger til grunn i karaktersetningen for fordypnings- og fremmedspråksfagene. For den enkelte elev med en målsetting om gå ut av grunnskolen med høyest mulig grunnskolepoeng, vil et bytte fra fremmedspråk til språklig fordypning kunne være en lur vei å gå. Hvor stor utbredelse denne beveggrunnen har hos elevene, er vanskelig å si, men en kan ikke se bort i fra at en del elever bytter fra fremmedspråk til fordypning ut i fra et ønske om å få bedre karakter. Dette betyr i så fall at den ulike vurderingspraksisen som finner sted mellom fagene kan være en del av – eventuelt hele forklaringen – på den forskyvingen som finner sted i løpet av ungdomstrinnet i retning av at elever velger bort fremmedspråk til fordel for fordypningsalternativet. I så måte kan lærernes vurderingspraksis stå i motstrid med målsettinger om at flest mulig elever skal velge et fremmedspråk i tillegg til engelsk på ungdomstrinnet.

At det er lettere å få gode karakterer dersom eleven velger fordypning framfor fremmedspråk, er samtidig en indikasjon på at fagene ikke har samme status i skolen. Også dette kan sies å være et brudd med intensjonen om likestilt fagalternativer som lå til grunn for innføringen av fordypningsalternativene i Kunnskapsløftet.

## 10 Skolelederes erfaringer med elever, lærere og fordypningsfagenes status

I dette kapitlet skal vi undersøke hvordan skoleledere vurderer fordypningsfagene. Et sentralt spørsmål er hvordan fordypningsfagene fungerer i praksis og hva slags status fagene har blant lærere, elever og foresatte. Vi starter med å undersøke hva slags syn de 25 skolelederne vi har snakket med har på elevenes skoleprestasjoner og skolemotivasjon, og om elever bytter over fra fremmedspråk til fordypningsfaget. Hva slags praksis har skolene og hva er årsakene til at elever ønsker å bytte?

Vi vil deretter presentere hvordan skoleledere vurderer lærernes kompetanse og interesse for å undervise i fordypningsfagene. Svaret kan gi oss kunnskap om hvilke ressurser skolene setter inn i fordypningsfaget og hvilken status faget har på skolen og hos lærerne. For å undersøke fagets status har vi også fått fram skoleledernes syn på hvordan fordypningsfagene presenteres for framtidige ungdomsskoleelever og deres foreldre på barne-trinnet. Et viktig spørsmål er om fordypningsfagene presenteres som et relevant alternativ for elever som har et ønske om å fordype seg i norsk eller engelsk, eller om fagene først og fremst presenteres som et tilbud som passer best for elever med lave skoleprestasjoner.

Mesteparten av framstillingen vil handle om fordypningsfagene engelsk og norsk. Vi har også vært i kontakt med tre skoleledere angående samisk fordypning. Resultatene fra disse intervjuene presenteres mot slutten av kapitlet. Men først skal vi skissere hva slags tilbud om fordypningsfag som gis på ulike skoler.

### 10.1 Tilbudet av fordypningsfag ved ulike skoler

Tilbudet av fordypningsfag på de ulike skolene vi har vært i kontakt med, varierer i stor grad med elevantallet. På de største skolene tilbys gjerne både norsk og engelsk fordypning på alle tre trinn. På noen av de store skolene er det vanlig med 15–30 elever i hver gruppe i engelsk fordypning, mens antall elever i norsk fordypning er noe lavere. Ved enkelte skoler var elevantallet så



stort at det ble opprettet to grupper i engelsk fordypning på ett eller flere av trinnene.

På de små skolene er det vanligst at skolen tilbyr bare engelsk eller bare norsk fordypning. Enkelte små skoler har grupper med 5–8 elever på hvert trinn, og vi har også snakket med skoleledere på skoler hvor fordypningsfagene gjennomføres i alderssammensatte grupper. Ved de skolene vi har vært i kontakt med, er det kun en av de mindre skolene som tilbyr både norsk og engelsk fordypning på alle trinn (en skole har to grupper i norsk fordypning for elever på 9. trinn).

Det er tydelige variasjoner mellom skoler når det gjelder andel av elevmassen som går på fordypningsfagene. Vi har både vært i kontakt med skoler hvor et mindretall av elevene har valgt fordypningsfagene og skoler hvor en stor del av elevene har valgt disse fagene. En forklaring kan være at elevers framtidige utdanningsplaner varierer mellom hvor i landet en bor og/eller hvilke sosioøkonomiske sjikt skolene rekrutterer elever fra. To eksempler fra vårt skoleutvalg belyser dette. På en av skolene har kun åtte prosent av skolens elever valgt fordypning i norsk eller engelsk. Skolen ligger på Østlandet og rekrutterer elever fra et område hvor en stor del av befolkningen har høyere utdanning. På en vestlandsskole som ligger i et område hvor mange av foreldrene har yrkesfaglig bakgrunn, har 56 prosent av elevene valgt fordypningsfag. Begge skolelederne beskriver fordypningsfagenes status som relativt lav, men rekrutterer altså i ulik omfang elever til fordypningsfagene. En mer rimelig forklaring enn at fagets status er forskjellig på disse to skolene, er nok lokale variasjoner i syn på (framtidig) utdanning. På den førstnevnte skolen retter mange av elevene (og foreldre) allerede på barnetrinnet blikket mot utdanningsprogram som gir studiekompetanse. Med en slik orientering øker sannsynligheten for å velge fremmedspråk på 8. trinnet.

På 23 av de 25 skolene som er undersøkt, begynner elevene direkte i fremmedspråk/språklig fordypning/arbeidslivsfag ved ungdomsskolestart. Elever og foreldre har en eller annen gang før skolestart gitt ungdomsskolen beskjed om hvilke fag som ønskes i prioritert rekkefølge, og skolene setter da opp grupper som tar hensyn til elevenes valg. På to av skolene blir det imidlertid lagt opp til at elevene prøver noen eller alle fagene de første ukene på ungdomsskolene og at elever først gjør sitt valg før/etter høstferien.

## 10.2 Oppfatninger om elevenes skolemotivasjon og skoleprestasjoner

Som vist tidligere rekrutterer fordypningsfagene mange elever med relativt svake grunnleggende ferdigheter, og prestasjonsgapet mellom elevene på fordypning og på fremmedspråk øker utover ungdomsskolen. Høyere fravær blant fordypningselevne kan også være en indikasjon på at skolemotivasjonen er lavere i denne elevgruppen enn vanlig. Vi har spurt skolelederne om hvordan de oppfatter elevenes skoleprestasjoner og skolemotivasjon. Skolelederne bekreftet at flertallet av elevene på fordypningsfagene er skolefaglige svake. Beskrivelser som går igjen er at de er «språksvake» og «ressursvake», at de har «dårlige/lave prestasjoner» og «at det er elever som sliter i dette faget og i andre fag». Beskrivelsen av majoriteten av elevene på fordypningsfagene vitner ikke om at dette er elever som ønsker å fordype seg i et språk de kjenner, slik læreplanen legger opp til.

Spørsmålet er da hva slags holdning elevene har til fordypningsfagene. Er det sånn at de har lite motivasjon for å fordype seg i norsk eller engelsk, eller er det sånn at gleden ved å slippe å tilegne seg et nytt fremmedspråk gjør elevene motiverte for å fordype seg i et kjent språk? Mange skoleledere trakk fram at elevene på fordypningsfagene også har lav motivasjon for å lære språk. En leder på en middels stor østlandsskole karakteriserte elevgruppa på følgende måte:

For de fleste, i hvert fall for elever med norske foreldre, er det elever med lav motivasjon for å lære språk. De som har lyst til å lære språk, velger fremmedspråk.

Det er særlig på norsk fordypning som skolelederne vurderte at elevene har kombinasjonen lav skolemotivasjon og lave skoleprestasjoner. Av flere ble norsk fordypning omtalt som «norsk forsterkning». Dette er et fag for elever som trenger ekstra undervisning i flere fag, sa disse skolelederne. Rekrutteringen til engelsk fordypning ble imidlertid oppfattet å være mer variert, noe som stemmer godt overens med våre egne kvantitative analyser av fravær og karakterer tidligere i rapporten. Men selv om det ved flere skoler ble fortalt om rekruttering av skoleflinke elever til engelsk fordypning, under-

strekke skolelederne at også dette var et fag som i stor grad tiltrekker seg elever med relativt lave skoleprestasjoner og lav skolemotivasjon.

Vi har nok noen elever som ønsker å fordype seg i engelsk, men de er i mindretall. Det er flertall av dem som ikke finner seg til rette i språkfag. Det er elever som også sliter i andre fag.

Skoleledere trakk relativt sjeldent fram elevens eller foreldrenes landbakgrunn i beskrivelser av elevenes prestasjoner og motivasjon for fordypningsfagene, men mange knytter prestasjoner og motivasjon til andre kjennetegn ved elevene. I tillegg til at det ofte ble trukket fram at det er en overvekt av gutter i fordypningsfagene og en overvekt av elever med relativt lave karakterer, var det flere som nevnte elevenes familiebakgrunn. «Morsmål, sosial bakgrunn, motivasjon og prestasjoner – det henger jo sammen,» ifølge en rektor ved en mellomstor ungdomsskole på Østlandet. Og han får støtte i sine uttalelser fra andre skoleledere. En skoleleder ved en stor ungdomsskole lenger nord i landet karakteriserte elevene på fordypningsalternativene slik:

Det er nok ikke elever fra de mest møblerte hjemma – det er praktikere. Og folk som ikke ser vits med å ha mye språk i skolen.

Sitatet illustrerer oppfatninger som flere av skolelederne har av sammenhengen mellom familiebakgrunn og motivasjon for fremmedspråk.

### 10.3 Bytte av fag

Som vist tidligere er det grunn til å tro at så mange som 13 prosent av elevene foretar omvalg i løpet av ungdomsskolen. De fleste byttene er fra fremmedspråk til fordypningsfag og skjer i løpet av det første året på ungdomsskolen, men det er også en del som bytter senere. Vi spurte skolelederne om deres praksis for bytte av fag. Alle skolene tillater elever å bytte fag fram til høstferien på 8. trinnet.<sup>13</sup> Mange skoler åpner også for at elever kan bytte fram til juleferien i 8. trinnet og en del skoler tillater også bytte etter jul. På skoler hvor det gis mulighet for å bytte fag på et tidspunkt senere enn det

---

<sup>13</sup> Unntaket er på skoler hvor elever prøver ut flere språkfag de første ukene av ungdomsskolene. På disse to skolene velger elevene tilvalgsfag først rundt høstferien.

forskriften åpner opp for (i løpet av første halvår), ble det ofte trukket fram at det kreves godt begrunnet søknad fra foreldrene før elever får bytte. Mens noen skoler tillater at «elever som har gitt opp helt i fremmedspråk kan få bytte til fordypningsfag også etter jul,» hørte vi fra andre skoleledere at de i svært liten grad tillater dette. På disse skolene understrekte skolelederne at valget i 8. trinnet er et valg for tre år. Noen skoleledere kunne også fortelle at det nok har vært lettere å bytte fra fremmedspråk til fordypningsfagene tidligere, men at praksisen for dette er strammet inn. Av et par skoleledere fikk vi høre at det er skoleeier som avgjør om elever kan bytte etter jul på 8. trinnet, mens inntrykket fra de andre skolelederne var at dette gjøres av dem selv.

Ifølge skolelederne skjer nesten alle byttene fra fremmedspråk til ett av fordypningsfagene, de fleste foregår første halvår på 8. trinnet og de fleste byttene skyldes at elevene synes fremmedspråk er vanskelig. En forklaring som ble lansert, var at elever er lite eksponert for fremmedspråk på TV og radio og at dette gir et dårlig utgangspunkt for å lære språket. At det er vanskelig med fremmedspråk, og at det krever innsats, trakk flere fram og mange skoleledere vurderte dette som viktige årsaker til at elevene ønsker å bytte til fordypningsfag.

Når de bytter fra fremmedspråk til fordypningsfag er det fordi fremmedspråk er kjedelig og krevende. En må gjøre mye lekser. Det krever jobb – derfor vil folk bytte.

På spørsmål om hvorfor elever ønsker å bytte til fordypningsfagene, trakk altså de fleste skolelederne fram forklaringer som at fremmedspråk er vanskelig og kjedelig og at fordypningsfag krever mindre innsats. En av skolelederne argumenterte imidlertid også for at byttet til fordypningsfag er motivert ut fra at elevene antar det vil være lettere å sikre en god karakter, noe også analysene i forrige kapittel antydte. I tillegg pekte en del skoleledere på at de tillater bytte for elever som sliter faglig på skolen.

Når det er sagt, hørte vi fra enkelte skoleledere at «bytter går alle veier» og at byttene kan være motivert av et ønske om å være sammen med venner. I tillegg ble vi fortalt om fordypningstilbud hvor enkelte grupper fungerer godt og i noen tilfeller også svært godt. En skoleleder forklarte at deres

velfungerende gruppe i engelsk fordypning på 8. trinnet skyldes at de i inneværende år har skolemotiverte elever.

Vi har fått bort de som er lite skolemotiverte og som representerte uro. De 19 elevene vi nå har på engelsk fordypning er jeg helt sikker på er en gruppe som fungerer.

Konteksten for denne uttalelsen er at skolen dette skoleåret har innført arbeidslivs-faget og dermed har en annen elevgruppe å forholde seg til enn tidligere. En annen skoleleder beskrev situasjonen på fordypningsfaget på skolen tidligere, på følgende måte:

En god del av elevene som var på fordypning var der med målsetting om å lage haloi. De ville ikke være der.

Mange trakk altså fram at elevene på fordypningsfagene har lavere skolemotivasjon og lavere skoleprestasjoner enn elevene på fremmedspråk, men at det også er skolemotiverte og skoleflinke elever som søker seg til fordypningsfagene. Denne sammensetningen i fordypningsgruppene ble ifølge noen av uttalelsene til skolelederne, trukket fram som problematisk, noe skolelederne forklarte med at noen elever bidrar til mye uro i fordypningstimene.

#### 10.4 Lærernes kompetanse og interesse for fordypningsfagene

Ifølge skolelederne varierte lærernes interesse for å undervise på fordypningsfagene mye. På den ene siden fortalte skoleledere om høyt motiverte lærere på fordypningsfag som lykkes godt med faget («vi kaller henne bare *Gnisten*»). Mange andre fortalte at det (til tider) kan være vanskelig å få lærere til å ta disse timene. Følgende sitat fra en av skolelederne, er betegnende for hva flere uttrykte:

Det er ikke noe populært fag for lærere, men det er ikke vanskelig å få lærere til å ta det. Her gjør vi det vi må.

Hva er det som gjør at fordypningsfagene i større grad er krevende å undervise i, og hvorfor er dette fag som skolelederne opplever at lærere oftest ikke ønsker å undervise i? Lav motivasjon blant elevene for å fordype seg i norsk

eller engelsk og (generelt) lave skoleprestasjoner, er noe av svaret. Som vi har sett viser våre intervjuer at problemer med fordypningsfagene kan være knyttet til at enkelte elever bidrar til uro og problemer i undervisningen. Dersom det først og fremst er elever med lite motivasjon for læring og lite interesse for norsk eller engelsk som søker seg til fordypningsalternativene og i tillegg (noen) elever som bidrar med bråk og uro, er det ikke overraskende at interessen for å undervise på disse fagene er lav.

Vårt inntrykk er imidlertid at mange skoler har språkkompetente lærere i fagene ved at det er lærere som vanligvis underviser i norsk og engelsk som også underviser i henholdsvis norsk og engelsk fordypning. En del skoleledere fortalte også at lærerne har blitt mer positivt innstilt til fordypningsfagene etter hvert.

Det å få interesserte lærere har vært en kime til grå hår i mange år. Vi har gjort faget bedre. Nå er lærerne rimelig fornøyde – det er et fag som fungerer hos oss. Fra begynnelsen var det et ork å få lærere. Ingen bøker og det var ingen læreplan. Nå har vi bøker og læreplan. Vi har funnet vår stil med det her. Det fungerer bedre og bedre. Nå er det lett å få lærere – ikke lett å få lærere de første årene – fra 2006.

Mens noen er svært engasjerte og motiverte for å undervise i fordypningsfagene, er det for andre lærere ikke et populært fag. Flere skoleledere kunne fortelle om innsats for å heve fordypningsfagenes status blant lærerne. I tillegg til tilgang på bøker og læreplan, som nevnes i sitatet ovenfor, trakk en skoleleder fram betydningen av å forberede lærere i god tid på at de skal undervise i fordypningsfagene – «da utvikler det seg en gruppe som tenker at dette er fine fag å ha,» sa denne skolelederen. Med andre ord, noen skoleledere fortalte om økt interesse blant lærerne for disse fagene etter at lærere blir ansvarliggjort og forberedt på at dette er deres timer, ved at skolen har utført lokalt arbeid med læreplanene og tilgang på relevante læremidler. Deres erfaringer peker altså på at dette er en god strategi for å utnytte den lærerkompetansen som allerede eksisterer på skolene.

## 10.5 Informasjon om fordypningsfagene til elever og foresatte

Hvordan presenterer skolen fordypningstilbudene for framtidige elever og deres foresatte? Vi var interessert i å vite i hvilken grad de legger vekt på å formidle fordypningsmulighetene disse fagene gir, og i hvilken grad informasjon om fordypningsalternativene skiller seg fra informasjonen som gis om fremmedspråk. Vi spurte også om hvordan de når ut med informasjon til elever og foresatte.

Elever og foresatte får gjerne både skriftlig og muntlig informasjon om fordypningsfagene på forsommeren i 7. trinnet, ifølge skolelederne. Denne informasjonen foregår som oftest på møter som avholdes for foreldrene og i form av skriftlig informasjon i forbindelse med at elever og foreldre blir bedt om å sette opp en prioritert liste over fag som ønskes (type språk, type fordypning og for dagens elever på 8. trinnet også informasjon om arbeidslivs-faget). Noen skoleledere kunne også fortelle om egne informasjonsmøter med elevene på 7. trinnet.

Framgangsmåten for informasjon til foreldre og elever virker ganske lik på skolene vi har vært i kontakt med. Hva slags informasjon skolene gir til elever og foreldre, kan nok variere mer.

En del skoleledere oppga at det er forholdsvis lite spørsmål fra foreldre og elever om fordypningsfagene og dette ble gjerne forklart med at folk vet hva det er. Valg av fordypningsfag på ungdomsskolen innebærer imidlertid at eleven må ha fremmedspråk i tre år på videregående dersom han/hun velger et studieforberevende utdanningsprogram. For elever som har fremmedspråk på ungdomsskolen, er det nok med to år. Dette er noe skolene informerer om og også noe som enkelte foreldre tenker er uheldig. En skoleleder ved en vestlandsskole sa følgende:

Rådgiver gir god informasjon. Hvis de velger fordypning, er det ikke alle skoler elevene kan begynne på – avhenger om skolene tilbyr språk i to eller tre år. Noen foreldre synes det er dumt, men det går greit.

Å velge et fordypningsfag i stedet for fremmedspråk, vil for elever ved denne skolen begrense valgmulighetene dersom han/hun ønsker å begynne på et av de studieforberevende utdanningsprogrammene. Skolelederintervjuene ga

inntrykk av at de legger stor vekt på å formidle ulike konsekvenser ved valg av fordypningsalternativene.

Noen skoleledere har fortalt at de ved deres skoler legger vekt på å formidle at det ikke er så lurt å velge fremmedspråk dersom eleven sliter faglig på skolen, men at fordypningsalternativet kan være bedre ved at elever får mer oppfølging og at undervisningen er mer tilrettelagt. Andre fortalte imidlertid at de legger forholdsvis mye vekt på å fortelle elever og foreldre at fordypningsfagene er fag for elever som liker norsk eller engelsk, at det er et eget fag med karakterer og egne læringsmål. Uansett hvilken formidlingsstrategi skolene har, er det ikke nødvendigvis gitt hvordan foreldrene oppfatter informasjonen. En skoleleder fra en annen skole på Vestlandet sa:

*Skoleleder:* Vi sa at det var et fordypningsfag for å bli kjent med både språk og kultur. Vi prøver å heve statusen på fordypningsfagene i informasjonen. At det er et fag som skal kreve noe av elevene. Men da får vi jo til svar fra foreldrene: «Da kan de jo velge tysk eller fransk da». Ha ha ha.

*Marianne:* Gjennomskuer foreldrene informasjonen dere gir?

*Skoleleder:* Ja, elevene vet jo hvem som går der – det er blitt et oppsamlingsfag.

Vårt inntrykk er at det gjøres gode forsøk på å framstille fordypningsfagene som et reelt fagalternativ til fremmedspråkene – enten som et tilrettelagt tilbud for elever som faglig sett sliter eller som et tilbud som kan gi mulighet for fordypning i norsk eller engelsk. Men for mange av dem vi har snakket med, er inntrykket at foreldre og elever sitter igjen med en oppfatning om at dette er for elever som først og fremst ikke ønsker å lære et nytt språk.

## 10.6 Fordypningsfagenes status

Vi har sett at mange skoleledere vurderte at fordypningsfagene i stor grad rekrutterer elever som ikke ønsker å lære et nytt fremmedspråk framfor å rekruttere elever som har lyst til å fordype seg i norsk eller engelsk. Valg av fordypningsfag blir i mange tilfeller vurdert som et ikke-valg av tysk, fransk eller spansk. Enkelte skoleledere forklarte at fagene av den grunn har lav status på deres skole.



Jeg tror at dersom elevene ikke måtte velge fordypning fordi de ikke ville ha fremmedspråk, at fordypningsfaget kan få bedre status.

At elever ikke ønsker å lære et nytt fremmedspråk og dermed søker seg til ett av fordypningsalternativene, er ofte, i følge skolelederne, sammenfallende med at dette er skolesvake elever og elever med lav skolemotivasjon. Av den grunn får fagene lav status. På den annen side har vi også snakket med skoleledere som ikke tenker at det har noe spesiell status – verken lav eller høy, mens andre argumenterte for at på deres skole har fordypningsfagene samme omdømme som alle andre fag. Basert på våre intervjuer er det ikke et entydig bilde som skisseres av statusen til fordypningsfagene. Selv om enkelte skoleledere med relativ stor søkning til fordypningsfagene anser at fordypningsfagene har lik status som andre fag, fortalte skoleledere ved andre skoler at faget har lav status uavhengig av andel som rekrutteres til fordypningsalternativene.

Fordypningsfagene har ikke høy status. Fagene er ikke et tema – dette er ikke foreldrene opptatt av. Det er lite engasjement fra både elever og foreldre. Vi har aldri en klagesak på disse fagene. Fordypningsfagene har en rar posisjon i skolen.

Vi har også snakket med skoleledere som trekker fram at fordypningsfagene har fått høyere og høyere status ettersom tiden har gått, og at holdningene til fagene har endret seg hos både elever og lærere på deres skole. Holdninger til fordypningsfagene, både hos elever/foreldre og lærere/skolen for øvrig, er antakelig sentralt for rekruttering til og gjennomføringen av fagene.

## 10.7 Samisk fordypning

Vi har vært i kontakt med tre skoler som tilbyr fordypning i samisk, som også tilbyr engelsk fordypning. To av skolene tilbyr i tillegg norsk fordypning på ett eller flere trinn. En av skolene har aldersblanda grupper i samisk, mens dette ikke er tilfelle på de to andre skolene.

I hovedsak peker skoleledernes erfaringer med samisk forypning i samme retning som skoleledernes erfaringer med andre fordypningsfag. For det første gis det informasjon om samisk fordypning og konsekvenser av å

velge dette faget på samme måte som skolene gir informasjon om de andre fordypningsfagene. To av skolelederne fortalte om informasjonsrunder på forsommeren før ungdomsskolestart, mens en av lederne fortalte at informasjonen gis ved oppstart på ungdomsskolen.

For det andre opererer skolene med samme muligheter for å bytte til/fra samisk fordypning som det er mulighet for i de andre fordypningsfagene på skolen.

For det tredje fortalte skolelederne om språkkompetente lærere i samisk som vi også har hørt skoleledere beskrive lærerne i de andre fordypningsfag. Det er heller ikke vanskeligere/lettere å rekruttere lærere til samisk fordypning enn i de andre fordypningsfagene. «Det er ikke vanskelig å få lærere til samisk fordypning – vi har fleksible lærere,» sa en av skolelederne og beskrev dermed lærerinteressen for samisk fordypning på samme måte som vi har sett skoleledere beskrive interessen/muligheten for å få lærere til de andre fordypningsfagene.

For det fjerde fortalte to av skolelederne om at elever på samisk fordypning har lave skoleprestasjoner og lav skolemotivasjon. Deres beskrivelser likner mye på beskrivelser vi har sett de andre skolelederne gir av elevene på fordypning i norsk og engelsk.

De flinkeste jentene går på fremmedspråk... ingen av elevene har lyst til å gå verken på engelsk eller samisk fordypning

Skolelederen i dette sitatet er på en skole hvor det tilbys fordypning i engelsk og samisk. På den andre skolen tilbyr de også norsk fordypning. Skolelederen her sammenliknet elevene på samisk fordypning med elevene på norsk fordypning.

Elevene er ikke motivert – gjelder likt for norsk, samisk. Engelsk litt mer motivert.

Denne skolelederen konkluderte også med at nivået på elevenes språkkunnskaper er veldig varierende på samisk, noe som gjør samisk fordypning enda litt vanskeligere å undervise i enn i norsk og engelsk fordypning. På denne skolen har de også aldersblanda klasser i fordypningsfagene, noe skolelederen trakk fram som ekstra vanskelig for undervisningen. Samisk

fordypning ble i den forbindelse ikke trukket særlig fram, men aldersblanding i tillegg til svært ulikt nivå i elevenes kunnskaper i det samiske språket, ble vurdert som en kilde til at faget er vanskelig å gjennomføre.

På den tredje skolen er erfaringer med dagens elever på samisk annerledes. På denne skolen har de kun elever i samisk fordypning på 9. trinnet i inneværende skoleår. Skolelederen karakteriserte disse (få) elevene som svært motiverte, «dette er elever som ønsker å lære samisk. De er veldig motiverte elever». På denne skolen har de også hatt positive erfaringer med samisk fordypning i tidligere skoleår.

De tre skolelederne fortalte imidlertid at samisk fordypning i utgangspunktet er et vanskeligere fag å undervise i enn de andre fordypningsfagene. En viktig årsak som trekkes fram hos alle de tre skolelederne, er manglende læremidler og større problemer med å finne passende materiell. Vi har sett at dette også har blitt trukket fram som problematisk i norsk og engelsk fordypning, men lederne på skoler som også har samisk fordypning, fortalte altså at dette er enda vanskeligere i samisk. «Samisk fordypning er vanskeligere enn engelsk – finnes ikke noe hjelpemidler,» sa en av skolelederne og fortsetter «Samisk er håpløst. Det finnes lite på samisk».

## 10.8 Oppsummering

Rekruttering av elever til fordypningsfag og antall grupper som opprettes på de ulike skolene, varierer. Små skoler tilbyr færre grupper enn store skoler, men ikke bare skolestørrelsen påvirker antallet elever og antallet grupper i fordypning. Et par av de store skolene med lavest andel elever i fordypningsfagene ligger i områder som kjennetegnes ved at mange har høy utdanning. Skoler med relativt stor andel fordypningselever er gjerne i områder hvor mange har yrkesfaglige utdanninger.

Mange skoleledere trakk fram at elevene på fordypningsfagene har lavere skolemotivasjon og lavere skoleprestasjoner enn elevene på fremmedspråk, men på en del av skolene er det også skolemotiverte og skoleflinke elever på fordypningsfagene. Lederne fortalte at disse elevene i større grad velger engelsk fordypning enn norsk fordypning. På enkelte skoler og grupper kan det altså være forholdsvis stor variasjon i skolemotivasjon og -prestasjoner mellom elevene på fordypningsalternativene. Noen skoleledere

kunne fortelle at de har erfart at denne sammensetningen av elevene er vanskelig ved at særlig umotiverte elever har bidratt med mye uro i fordypningstimene.

Hovedinntrykket er at skoler setter inn språkkompetente lærere til å undervise i fordypningsfagene. Mange skoleledere beskrev imidlertid at lærerne ofte ikke har lyst til å undervise i disse fagene. Enkelte skoleledere fortalte at lærernes interesse for fagene har bedret seg, men hovedinntrykket er at lærernes interesse for disse undervisningstimene varierer mye. Intervjuene tyder på at flere skoler kunne ha nytte av å utvikle en strategi for best mulig utnyttelse av den lærerkompetansen som allerede eksisterer på skolene. I den forbindelse har vi hørt om positive erfaringer på skoler hvor lederne har lagt vekt på å forberede lærerne på at dette er deres undervisningsfag.

De fleste skolene informerer om fordypningsalternativene på årlige møter med elever og foreldre mot slutten av 7. trinnet. Inntrykket er at det gjøres gode forsøk på å framstille fordypningsfagene som et fagalternativ til fremmedspråkene, men ifølge skolelederne sitter mange foreldre og elever igjen med et inntrykk av at disse fagene er for elever som først og fremst er lite språkinteresserte, og som derfor ikke ønsker å fordype seg i språk.

Mange skoleledere vurderte at elevenes valg av fordypningsfag ofte er et ikke-valg av tysk, fransk eller spansk framfor en interesse for fordypningsfaget. Av den grunn var det mange som vurderte at fordypningsfagene har lav status. Men enkelte skoleledere fortalte også at fordypningsfagenes omdømme ikke er annerledes enn fremmedspråk på deres skole. Enkelte skoler ser ut til å ha lykket med å tilrettelegge fordypningsfagene slik at de framstår som velfungerende fag. Disse skolene har lagt vekt på å snu holdningene hos lærere og å utføre lokalt arbeid med læreplanene. En av skolelederne trakk også fram tilgang til gode læremidler som viktig. På dette feltet kan antakelig skolen bidra til at fordypningsfagenes status, i hvert fall blant lærerne, endres. Endringer i skolens opplegg av fordypningsfagene kan så klart ha positive effekter for å øke rekrutteringen av elever som har lyst og vilje til å fordype seg i norsk eller engelsk. Det er likevel mye som tyder på at elevenes og foreldrenes holdninger til fordypningsfagene i større grad er påvirket av andre faktorer enn det skolene har til rådighet å gjøre noe med. I den sammenheng er det særlig foreldrenes utdanningsnivå som trekkes fram av skolelederne.

Tre av skolene tilbyr også samisk fordypning. På to av disse skolene beskrev skolelederne elevene på samisk på samme måte som elevene på andre fordypningsfag. På den tredje skolen ble vi imidlertid fortalt om mer motiverte og skoleflinke elever på samisk i forhold til elevene på fordypningsfagene. Alle de tre skolelederne fortalte likevel at samisk fordypning i utgangspunktet er et vanskeligere fag å undervise i enn de andre fordypningsfagene. Manglende læremidler og større problemer med å finne passende materiell, er en årsak som blir trukket fram.

Et spørsmål som det er nærliggende å stille, er i hvilken grad variasjonen i fordypningsfagenes status på de ulike skolene kan relateres til elevene selv (sammensetningen etter motivasjon og prestasjoner) og/eller til skolens holdninger og innsats (informasjon til elever/foreldre, lærerressurser i fagene, ledelsesprioriteringer mv). For å starte med det siste. Hovedinntrykket fra intervjuene er at skolene setter inn språkkompetente lærere i fordypningsfagene. Det ser imidlertid ut til at skoler i ulik grad har lærere som utvikler et eierforhold til fagene og antakelig av den grunn i ulik grad viser interesse for å undervise i disse fagene. At fagenes status varierer blant lærerne kan den enkelte skole antakelig (på sikt) gjøre noe med – som for eksempel å utføre lokalt arbeid med læreplanene, tilby gode lærebøker og å forberede lærere på at fordypningsfagene er deres undervisningsfag.

Intervjuene gir grunnlag for å hevde at det er forholdsvis lik praksis i hvordan skolene informerer om fordypningsalternativene til elever og foreldre. Skoleledernes beskrivelser av hvordan denne informasjonen blir mottatt, peker imidlertid mot et problem som kanskje er vanskeligere for den enkelte skole å gjøre noe med – i alle fall på kort sikt. Så lenge mange elever og foreldre vurderer at fordypningsfagene i større grad rekrutterer elever med lav skolemotivasjon og lave skoleprestasjoner sammenliknet med fremmedspråkene, står skolene overfor en større utfordring enn det som er mulig å løse ved den enkelte skole.

## 11 Konsekvenser av fordypningsfagenes sammensetning

I dette kapitlet skal vi diskutere hvilke mulige konsekvenser fordypningsfagenes lave status og den lave interessen for fagene blant elever og lærere kan ha for gjennomføringen av opplæringen. For det første lurer vi på i hvilken grad undervisningen tilrettelegger for at elevene kan fordype seg i engelsk eller norsk. Med utgangspunkt i det vi vet om disse elevenes skoleprestasjoner og skolemotivasjon, virker det rimelig å forvente at dette kan være utfordrende i mange tilfeller. Vi har derfor spurt skoleledere hvordan de har arbeidet med å konkretisere læreplanene i engelsk og norsk fordypning for elevene og i hvilken grad elevene oppnår målene i læreplanen.

For det andre er vi interessert i å få kunnskap om hva som er bra og dårlig med fordypningsfagene for de elevene som velger dette. Er det sånn at fagenes lave status og overrepresentasjon av elever med lav skolemotivasjon og lave skoleprestasjoner, innebærer at skolelederne vurderer dette som dårlige fag? Eller er det trekk ved fordypningsfagene som utpeker seg spesielt bra for denne elevgruppen? Vi har også spurt skolelederne om hvilke endringer de opplever at fordypningsfagene trenger.

De fleste skolene i vår undersøkelse har fra høsten 2010 også hatt tilbud om arbeidslivsfaget for elevene på 8. trinnet. Vi vil kort undersøke hvordan skolelederne vurderer om innføringen av dette faget kan ha noe å si for fordypningsfagene. På de tre skolene som tilbyr samisk fordypning, oppsummeres skoleledernes erfaringer også her i et eget avsnitt.

### 11.1 Læreplanene i fordypningsfagene

Fordypningsfagene skal, ifølge læreplanene, legge til rette for faglig fordypning og bidra til å videreutvikle språklig og kulturell kompetanse. Fagene skal også bidra til å videreutvikle kritisk tenkning, estetisk sans og evne til å

orientere seg i en mangfoldig medievirkelighet.<sup>14</sup> Det blir skolens oppgave å konkretisere dette for elevene i sitt lokale arbeid med læreplanene. Vi har spurt skolelederne i hvilken grad de har utført lokalt arbeid med læreplaner i norsk og engelsk fordypning. Ifølge våre intervjuer er det mange skoler som forholder seg til egne opplegg for fordypningsfagene. Det er likevel ikke alle som har utført lokalt arbeid med læreplanene. På skoler hvor det ikke er laget egne planer, fortalte skoleledere at de er underveis, at de tilpasser den sentrale eller at de ikke eksisterer. En årsak til at skolene ikke har utført lokalt arbeid med læreplanene ifølge skolelederne, er at gruppene er såpass forskjellige fra år til år og at undervisningen må tilpasses hvert år. På en annen skole svarte skolelederen slik på vårt spørsmål om de har utført lokalt arbeid med læreplaner i engelsk fordypning:

Hm – ha ha ha – for å si det sånn er det ikke meg bekjent, men vi har det vel. Inne i hodet til læreren...

Utsagnet er ikke representativt for alle skoleledere. Mange kunne fortelle at de har utført lokalt arbeid med læreplanen. Det er imidlertid forholdsvis stor enighet om at gjennomføringen av undervisningen, uavhengig hvor langt skolene har kommet i sitt lokale arbeid med læreplanene, i hovedsak går ut på å forenkle de alt for ambisiøse målene i den sentrale læreplanen. Flere skoler hadde i det lokale arbeidet med læreplanene, eller i tilpasningen av de sentrale læreplanene, tatt hensyn til elevenes utgangspunkt for videre læring. For noen skoleledere oppleves dette problematisk.

Vi har prøvd å tilrettelegge – men dette er helt i grenseland av loven. Vi har vært ute i naturen og elevene har etterpå skrevet om dette. Dette har vi gjort for at elevene skal overleve, og det har vært positivt, men i grenseland (av loven). Vi har måtte tilpasse til elever som sliter.

---

<sup>14</sup>[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/Grunnskole\\_og\\_gjennomgaende/norsk\\_fordypning.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/norsk_fordypning.rtf),  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/Grunnskole\\_og\\_gjennomgaende/engelsk\\_fordypning.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/engelsk_fordypning.rtf)  
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=437477>

I likhet med sitatet ovenfor, fortalte flere av skolelederne at elevene som sliter på skolen ofte søker seg til fordypningsfagene framfor fremmedspråk. En konsekvens av dette var at mange skoleledere opplevde at elevene ikke når målene i læreplanen. Læreplanmålene ble vurdert som for høye og omfattende for flertallet av elevene på fordypningsfagene. Utsagn som «faget fungerer ikke», «legg det ned» og «hele fordypningsbegrepet treffer veldig få – de som vil fordype seg velger noe annet,» er noen betegnende eksempler på skoleledernes syn på den sentrale læreplanen. På vårt spørsmål om elevene når læreplanmålene eller ikke, blir vi fortalt at det er «...helt urealistisk. Langt unna – det sier alle» og at «målene i læreplanen er veldig høye og omfattende – noen når dem, andre ikke.»

Hovedinntrykket fra intervjuene er at mange elever ikke når målene i læreplanen – noe som i stor grad forklares med elevenes faglige utgangspunkt og/eller motivasjon for skolen. Skolelederne trekker altså fram betydningen av egenskaper ved elevene for å forklare hvorfor elever ikke når læreplanmålene. Faglig sterke og/eller motiverte elever oppnår oftere læreplanmålene og ifølge flere skoleledere søker disse elevene seg i større grad til fremmedspråk. Men noen elever på fordypningsfagene når læreplanmålene og flertallet av skolelederne opplyste at dette først og fremst skjer på engelsk fordypning og at dette skyldes at engelsk fordypning i større grad enn norsk fordypning rekrutterer skoleflinke og skolemotiverte elever.<sup>15</sup>

Det er rimelig å stille spørsmål ved om det utelukkende er egenskaper ved elevene som er avgjørende for om elevene når målene. Betyr det i så fall at skolens egen innsats har liten betydning for elevenes læring i disse fagene? Selv om flertallet av skolelederne rettet oppmerksomheten mot elevene selv, er det også skoleledere som trakk fram forholdene ellers på skolen. For det første ble betydningen av å ha gode lærere i fagene trukket fram. På en av skolene hvor læreren i norsk fordypning ble vurdert som særlig god, forteller skolelederen at «på 10. trinnet fungerer norsk fordypning fint». Men det er

---

<sup>15</sup> Hovedbildet er at elever på norsk fordypning sjeldent oppnår læreplanmålene, men også her hører vi om unntak. Av et par skoleledere ble elever som ikke har norsk som morsmål, trukket fram som eksempler hvor læreplanmålene i norsk fordypning nåes. Disse to skolelederne kunne fortelle om faglig sterke og motiverte elever med innvandrebakgrunn på norsk fordypning.



ikke bare læreren det kommer an på. Det andre kriteriet som enkelte skoleledere viet oppmerksomhet er tilgangen til læremidler. Flere pekte på at manglende relevante og gode lærebøker har vært spesielt uheldig for fordypningsfagene.

Fra begynnelsen var det et ork. Ingen bøker og det var ingen læreplan. Nå har vi bøker og læreplan og vi har funnet vår stil med det her. Det fungerer bedre og bedre.

Sitatet peker på at også lokalt arbeid med læreplan kan være et viktig kriterium for at fordypningsfagene skal fungere.

## 11.2 Positive og negative sider ved fordypningsfagene

Så langt er hovedbildet fra intervjuene med skolelederne om fordypningsfagene nokså negativt. I intervjuene var vi også opptatt av å spørre mer eksplisitt om positive sider ved faget. På dette spørsmålet kunne flere skoleledere for det første fortelle om at fordypningsalternativene kan bidra til å heve elevenes karakterer.

Mange går over til engelsk fordypning – det støtter vi dem i – de blir bedre i engelsk generelt og får også bedre karakterer i fordypningsfaget enn i fremmedspråk.

For det andre pekte flere skoleledere på at fordypningsfagene gir mulighet for at elever kan gjøre noe mer praktisk eller lære på en litt friere/annen måte enn i andre fag.

Jeg tror vi kan gjøre noe mer ut av fordypningsfagene enn det vi gjør. Kunnskapsløftet gir sikkert rom for det. Ja, vi gjorde det ett år. Vi brukte kjøkkenet vårt og de var på gårdsbesøk og brukte språket i den sammenheng. Tror ikke det er noe problem i forhold til Kunnskapsløftet. Det er positivt at fagene gir mulighet til å gjøre noe mer praktisk eller lære på en annen måte. Men det brukes ikke fullt ut.

Et tredje forhold som flere skoleledere trakk fram er at fordypningsfagene representerer valgmuligheter. Det at elever kan velge noe annet enn fremmedspråkene, ble sett på som positivt.

På tross av at mange skoleledere ser behovet for alternativer til fremmedspråkene og ser nytten av sider ved fordypningsfagene, var det uansett de negative sidene ved faget som dominerte i samtalene med skolelederne. I tillegg til at skolelederne vurderte målene som for ambisiøse, rettet flere oppmerksomheten mot at fordypningsfagene gir lite mulighet til å tilby varierte undervisningsformer. Flere argumenterte for at dette er en gruppe av elever som har særlig behov for en praktisk dreining i opplæringen. En skoleleder sa det på følgende måte:

Behøver alle å ha språkfag? Hva med større muligheter til å velge praktisk fag? Hvis det er sånn at de som velger engelsk fordypning velger dette fordi de ikke vil ha teori, vil de jo oppleve at engelsk fordypning også er teori. Synes det var veldig kjekt før L97 hvor de hadde valgfag. Kunne velge masse – velge både praktisk og teoretisk.

### 11.3 Samisk fordypning

På tre av skolene vi har vært i kontakt med, tilbys samisk fordypning. Mens en av skolelederne vurderte fordypningsgruppene i samisk som svært vel-fungerende, kunne de to andre fortelle at gjennomføringen av samisk fordypning er vanskeligere å få til enn norsk og/eller engelsk fordypning.

Å lage vurderingskriterier og læreplaner burde vært gjort sentralt... Samisk fordypning er vanskeligere enn engelsk – det finnes ikke noe hjelpemidler. Samisk er håpløst – det er pionerarbeid.

Vedkommende skoleleder etterlyste en revidering av læreplanen i samisk fordypning. Skoleleder ønsket at det ble satt ned en gruppe av erfarne lærere i samisk fordypning for å revidere læreplanen. Videre argumenterte skolelederen for nødvendigheten av å inkludere lærerne i dette arbeidet da det er der kompetansen er. «Sametinget og Utdanningsdirektoratet har ikke kunnskap eller kompetanse. De er skrivebordsbyråkrater».

Skoleledernes erfaringer med læreplanmålene i samisk fordypning er i hovedsak på linje med det vi har sett i de andre fordypningsfagene. Målene blir vurdert som ambisiøse og for ambisiøse for den elevmassen som har valgt samisk fordypning. Unntaket er på den skolen som i år opplever å ha svært motiverte elever på samisk fordypning på 9. trinnet. På vårt spørsmål om skolen når målene med samisk fordypning slik de er spesifisert, fikk vi

følgende svar fra en av de to andre skolelederne (tilbyr engelsk og samisk fordypning):

Veit ikke hva jeg skal si der egentlig – tja er svaret. Helt likt på samisk og engelsk. Synes det er litt andre kompetansemål enn det vi kunne tenke oss. Det er for omfattende.

I intervjuet fortsatte denne skolelederen med å etterlyse mer praktiske fag i skolen. «Den teoretiske skolen fører ikke bare godt med seg,» sa hun, noe som er sammenfallende med det vi har sett andre skoleledere uttrykke om engelsk og norsk fordypning. For de to skolelederne som har lite positive erfaringer med samisk fordypning, var det vanskelig å få dem til å peke på noen særlige positive sider ved dette spesielle fordypningsalternativet. Mens en av dem sa «Hvis jeg skal være helt ærlig – har jeg absolutt ikke sans for det her» på vårt spørsmål, trakk en annen fram at det er positivt at det er mulig å gjennomføre undervisningen i fordypningsfagene på en noe annerledes måte enn i de andre fagene. Men for sistnevnte skoleleder er hovedbudskapet at samisk fordypning fungerer dårligere enn andre fordypningsfag.

Den tredje skolelederen har positive erfaringer med både samisk og de andre fordypningsfagene. På denne skolen får vi inntrykk av at de har jobbet ekstra med å få på plass både læreplaner, lærere og en interesse for fordypningsfagene. I begynnelsen etter Kunnskapsløftet opplevde også denne skolen at fordypningsfagene var vanskelige fag å undervise i, og de opplevde at de i liten grad nådde målene i læreplanen, men situasjonen har altså endret seg. I tillegg fortalte skolelederen om motiverte elever på samisk fordypning. Det er likevel verdt å understreke at svært få elever har valgt samisk fordypning på denne skolen.

#### 11.4 Fordypningsfagene etter innføring av arbeidslivsfaget

Tilbudet for elevene på 8. trinnet på de fleste av de skolene vi har vært i kontakt med, har blitt utvidet med arbeidslivsfaget. Hovedinntrykket fra skolene er at dette har hatt vesentlige konsekvenser for fordypningsfagene for dette årskullet. For det første fortalte flere om at arbeidslivsfaget i stor grad rekrutterer elevgrupper som tradisjonelt ville søkt fordypningsfagene. Dette har ført til færre søkere til fordypningsalternativene og at en del skoler ikke

har fått søkere til norsk fordypning. På noen skoler tilbys kun engelsk fordypning i tillegg til fremmedspråk og arbeidslivsfaget. Ved enkelte små skoler antok skolelederne at fordypningsalternativene vil forsvinne etter hvert fordi elever vil søke seg til arbeidslivsfaget i stedet og dermed at arbeidslivsfaget blir det eneste alternativet til fremmedspråk. 44 av de 68 skolene som er med i forsøket – og som hadde tilbud om norsk fordypning før de ble med i forsøket med arbeidslivsfaget – har lagt ned tilbudet om norsk fordypning etter at arbeidslivsfaget ble innført (se tabell 3-4). Dette betyr sannsynligvis at det ikke bare er de små skolene som har lagt ned dette tilbudet til elevene.

For det andre fortalte flere at fordypningsfagene (da spesielt engelsk fordypning) fungerer bedre etter at tilbudet om arbeidslivsfaget ble innført. Dette ble blant annet forklart med at arbeidslivsfaget har tiltrukket seg elevene som verken ønsker å lære et nytt språk eller å fordype seg i engelsk eller norsk, men som i større grad er motivert for å jobbe med praktiske ting.

Jeg tror at elevene på engelsk fordypning i 8. trinnet nå har valgt det mer av egen vilje – de har lyst til å lære engelsk... Engelsk fordypning fungerer mye bedre enn tidligere.

Skolelederne, lærerne og elevene på 8. trinnet har imidlertid hatt kort erfaring med konsekvenser av arbeidslivsfagene for fordypningsfagene, og flere vi har vært i kontakt med sa at det er for tidlige å trekke noen konklusjoner. En sa det sånn:

*Skoleleder:* Litt vanskelig å svare på. Jeg tror forutsetningene er noe bedre. Logisk sett skulle det være det.

*Marianne:* Fordi du tenker at de lavt motiverte går til arbeidslivsfaget?

*Skoleleder:* Ja, men fortsatt er det litt vanskelig med motivasjon for engelsk fordypning – de språkmotiverte går til fremmedspråk. Mitt tips til neste år er at engelsk fordypning er borte og at vi har flere elever på arbeidslivsfaget.

Skolelederne er entusiastiske til forsøket med arbeidslivsfaget og flere vurderte at innføringen av dette faget også kan ha positive effekter for fordypningsfagene, men som sitatet ovenfor illustrerer, er det også flere skoleledere

som er usikker på betydningen av innføringen av arbeidslivsfaget for fordypningsfagene.

## 11.5 Oppsummering

Majoriteten av skolelederne kunne fortelle at det på deres skole er utført lokalt arbeid med læreplanene for fordypningsfagene, mens andre fortalte at dette ikke er gjort. Det som ble trukket fram som årsak til manglende lokalt planarbeid, var at undervisningen må tilpasses fra år til år avhengig av hvilke elever som søker. To av tre skoleledere som også tilbyr samisk fordypning, vurderte at lokalt arbeid med denne læreplanen er mer arbeidskrevende og vanskeligere enn for de andre fordypningsfagene.

Det var stor enighet blant skolelederne om at innholdet i de sentrale læreplanene er for ambisiøse for den elevgruppen som søker seg til disse fagene. Utfordringen for skolene blir å tilrettelegge undervisningen, enten de har utarbeidet læreplan eller ikke, for en svært sammensatt elevgruppe når det gjelder motivasjon og faglige forutsetninger. Hovedinntrykket fra intervjuene er at denne tilretteleggingen innebærer å forenkle målene i den sentrale læreplanen framfor å tilrettelegge for fordypning.

Et annet gjennomgående inntrykk fra skolelederintervjuene er en sterk misnøye med fordypningsalternativene – både i engelsk, norsk og samisk. Relativt mange elever i fordypningsfagene når ikke målene i den sentrale læreplanen, sa skolelederne. Selv om det finnes unntak, er det særlig på norsk fordypning elevene ikke når læreplanmålene. Flere elever når målene på engelsk fordypning ifølge skolelederne, men også her er det mange som ikke får det til. En av de tre skolelederne som tilbyr samisk fordypning, fortalte at situasjonen i samisk hadde endret seg og at de få elevene som gikk på samisk fordypning er svært motiverte og høyst sannsynlig vil nå læreplanmålene.

En positiv vurdering av fordypningsfagene som skolelederne trakk fram, var at elever på fordypningsalternativene gjerne får bedre karakterer i fordypningsfaget enn det de antakelig ville fått dersom de hadde hatt tysk, fransk eller spansk. I tillegg trakk en del av skolelederne fram at fordypningsundervisningen gjerne bidrar til at elevene styrker sine generelle ferdigheter i norsk, engelsk eller samisk. For flere elever innebærer altså fordypningsundervisningen at de kan forbedre resultatene sine også i andre fag.

Selv om det var stor enighet om at det trengs alternativer til fremmedspråkene, og at fordypningsfagene gir noe rom for mer praktisk og variert undervisning enn på fremmedspråk, tilsier skoleledernes erfaringer at de trenger større muligheter for variasjon i opplæringen og mer praksis enn det som er tilfelle i dagens fordypningsgrupper. Noen av skolelederne etterspurte i den forbindelse å gjeninnføre ordningen med valgfag.

Blant skoleledere som i år tilbyr arbeidslivsfaget for elevene på 8. trinnet, kunne alle fortelle om færre søkere til fordypningsfagene. Noen antok også at de etter innføringen av arbeidslivsfaget har fått mer motiverte søkere til disse fagene. Det ble også antydnet av flere at fordypningsalternativene vil forsvinne som en konsekvens av det nye faget

## 12 Avslutning Del II

Hensikten med denne delen av rapporten har vært å få mer systematisk kunnskap om hvordan fordypningsalternativene fungerer i skolen. Bakgrunnen er antakelser om at fagene ikke fungerer etter hensikten og at mange av elevene som velger fordypningsalternativene har manglende motivasjon for faget. Problemstillingen har dels handlet om å få kartlagt hva som kjennetegner elever som velger fordypningsalternativene, og sammenlikne disse med elever som velger fremmedspråk – langs dimensjoner som kjønn, sosial bakgrunn, skolefaglige prestasjoner og fravær. En annen problemstilling har bestått i å få fram skolelederens erfaringer med fordypningsfagene, om hvordan fordypningsfagene fungerer i praksis og hva slags status fordypningsalternativene har. I dette avslutningskapittelet oppsummerer vi hovedfunnene og trekker fram noen sentrale poenger fra undersøkelsen.

### *Ulikt rekruttering til fagene*

Én av fire elever velger fordypningsfag ved starten av 8. trinn, og mange bytter over fra fremmedspråkene utover på ungdomstrinnet. De fleste velger engelsk fordypning og noen færre norsk fordypning. Nesten ingen elever velger fordypning i samisk. Felles for fordypningsfagene er at de sjeldnere rekrutterer de faglig sterke elevene enn det fremmedspråk gjør. Hovedbildet fra de statistiske analysene er at elevene på fordypningsfagene starter i 8. trinn med svakere grunnleggende ferdigheter, de går ut av ungdomsskolen med lavere karakterer og de har mer fravær enn elevene på fremmedspråk. At elevene som velger fordypningsfag har lavere skolemotivasjon, får støtte i intervjuene med skolelederne. Rapporten viser også at prestasjonsgapet mellom elever som velger fordypning og fremmedspråk øker gjennom årene på ungdomstrinnet.

Analysene gir indikasjoner på at det legges forholdsvis ulike vurderinger til grunn i karaktersetningen for fordypnings- og fremmedspråksfagene. Det kreves mer av elevene faglig sett for å få gode karakterer i fremmedspråkene enn i fordypningsfagene. Den ulike vurderingspraksisen kan bidra til å

forklare at mange elever velger bort fremmedspråk til fordel for fordypningsalternativet i løpet av ungdomstrinnet. I så måte kan lærernes vurderingspraksis stå i motstrid med målsettinger om at flest mulig skal velge et fremmedspråk på ungdomstrinnet. Ulik vurderingspraksis er samtidig en indikasjon på at fordypningsfagene ikke har samme status som fremmedspråkene i skolen. Dette bryter med intensjonen om likestilte fagalternativer som lå til grunn for innføringen av fordypningsalternativene i Kunnskapsløftet.

Intervjuene med skolelederne støtter opp under de kvantitative funnene. Hovedinntrykket er at fordypningsfagene i relativt liten grad rekrutterer elever som er interessert i språk. Skolelederne fortalte at de som har lyst til å lære språk, velger fremmedspråk. Fordypningsalternativene blir dermed langt på vei *språkfag for de som ikke vil lære språk*. I dette ligger at fordypningsfagene representerer noe elevene velger seg bort fra, fordi de ikke vil lære seg et nytt språk, og i mindre grad noe elevene aktivt orienterer seg mot.

I informasjon til elever og foreldre forteller mange skoleledere at de er opptatt av å informere om konsekvenser av valg av fordypningsfag framfor fremmedspråk, men mange opplyser også om intensjonen med fagene slik det er beskrevet i de sentrale læreplanene. «Vi sa at det var et fordypningsfag for å bli kjent med både språk og kultur,» sa en av skolelederne og fortsetter: «Men da får vi jo til svar fra foreldrene: «Da kan de jo velge tysk eller fransk da». Sitatet peker nettopp på det flere av skolelederne indirekte sier: fordypningsfagene er språk for de som velger bort språkfag. Basert på våre intervjuer virker det rimelig å konkludere med at fordypningsfagene rekrutterer elever som ikke bare er skolefaglig svake, de er også lite interesserte i å lære seg språk.

Selv om skoleledere fortalte at det er de som ikke ønsker å lære språk og elever som trenger forenklet undervisning som er i flertall på fordypningsfagene, finnes det elever som har et ønske om å fordype seg i et språk de kjenner. Først og fremst er det på engelsk fordypning skoleledere vurderer at den sistnevnte kategorien med elever finnes. Vi hører også om andre grupper, som for eksempel en gruppe med motiverte og skoleflinke elever med innvandrerbakgrunn på norsk fordypning. På en av de tre skolene vi har vært i kontakt med som også tilbyr samisk fordypning, fortalte skolelederen om



svært motiverte og skoleflinke elever. På de to andre av disse skolene beskrev skolelederne elevene på samisk på samme måte som elevene på andre fordypningsfag.

I tillegg til at fordypningsfagene rekrutterer (noen) motiverte og skoleflinke elever, trekker noen av skolelederne fram enkeltlærere som har klart å få til at fordypningsfagene fungerer svært godt. Læreren har klart å vekke elevenes interesse for faget og bidratt til at elevene presterer bedre. Antakelig finnes det flere eksempler på dette blant skolene vi har vært i kontakt med og ved andre skoler.

### ***Forenklingsfag framfor fordypningsfag***

I våre samtaler med skoleledere om fordypningsfagene er likevel hovedinntrykket som utkrystalliserer seg at alternativene til fremmedspråk er *forenklingsfag framfor fordypningsfag*. Siden vi oppfatter dette som et hovedpoeng i det som har framkommet gjennom samtalene med skolelederne, vil vi framheve dette poenget til slutt i denne rapporten.

Læreplanen i fordypningsfagene legger opp til at elevene skal fordype seg i språket de har valgt. Analyser av elevenes karakterer viser at mange av fordypningselevne har relativt lave skoleprestasjoner og fraværshyppigheten hos disse elevene er relativt høy. Dette indikerer forholdsvis lav skolemotivasjon hos denne elevgruppen. Skoleledere bekreftet dette ved å beskrive majoriteten av fordypningselevne som «ressurssvake» og at det er «elever som sliter i flere fag». Å tilrettelegge undervisningen slik at de kan få fordypet seg i norsk og engelsk, slik læreplanen legger opp til, er svært utfordrende. Også i samisk fordypning finner vi en overvekt av skolefaglige svake elever. Hovedinntrykket fra skolelederintervjuene er at erfaringene med fordypningsfagene i norsk, engelsk og samisk de første fire årene etter Kunnskapsløftet, ikke innebærer fordypning – «det blir annerledes norsk». Eller som flere sier: «I mange tilfeller blir det ikke fordypning, men forenkling i norsk og engelsk».

For at fordypningsfagene skal framstå som et ordentlig fag som er sidestilt med fremmedspråk, er det lagt vekt på at fagene skal ha egen læreplan og at det skal gis karakterer som teller ved opptak til videregående opplæring. Det at mange opplever elever på fordypningsfagene som skolesvake,

innebærer imidlertid at skoler tilpasser opplæringen og læreplanene til elevene som søker seg til fordypningsfaget. Konsekvensen blir at fagene gjøres enklere enn det som er intensjonen i de sentrale læreplanene. Fra skoleledernes ståsted blir målene i læreplanen beskrevet som for ambisiøse for mange elever. I praksis blir dermed fordypningsfag ikke et fag som er sidestilt med fremmedspråk, men et fag med lavere status.

De tre skolelederne som også tilbyr samisk fordypning, fortalte at samisk fordypning i utgangspunktet er et vanskeligere fag å undervise i enn de andre fordypningsfagene. En viktig årsak som trekkes fram hos alle de tre skolelederne, er manglende læremidler og større problemer med å finne passende materiell. En av disse skolelederne fortalte at de på egen skole likevel hadde fått det, mens de to andre vurderte samisk fordypning som mer problematisk enn norsk og engelsk fordypning. «Samisk er håpløst. Det finnes lite på samisk,» sa en av disse. I tillegg ble det trukket fram at elevenes kunnskaper i samisk er svært varierte, noe som ble vurdert som ekstra vanskelig av lederen på skolen hvor de også har aldersblanda undervisning i samisk fordypning.

For mange av skolelederne innebærer rekrutteringen av skolesvake elever til fordypningsfagene, at det blir vanskelig å formidle faget som et sidestilt fag til fremmedspråk. Vårt inntrykk er at det gjøres gode forsøk på å framstille fordypningsfagene som et reelt fagalternativ i informasjonen som gis til elever og foreldre, men mange foreldre og elever sitter likevel igjen med oppfatningen om at dette er for elever som først og fremst sliter faglig på skolen og som er lite språkinteresserte. Foreldrene (og elevene) «gjennomskuer» gjerne informasjon som prøver å behandle fordypningsfagene på lik linje som fremmedspråkene. «De vet jo hvem som går der. Det har blitt et oppsamlingsfag,» svarte en av skolelederne på vårt spørsmål om hva slags informasjon de gir om fordypningsfagene og hvordan den oppfattes. Den relativt lave statusen på faget er i så måte med på å opprettholde rekrutteringen av skolesvake elever, noe som igjen gjør det vanskelig å løfte fagene fra forenklingsfag til å bli et reelt fordypningsfag.

Også i rekrutteringen av lærere til fordypningsfagene, hørte vi at skoleledere opplever større problemer enn i andre fag. Hovedinntrykket er at lærere som settes inn på fordypningsfagene er språkkompetente, i den for-

stand at dette er lærere som også underviser i den ordinære undervisningen i engelsk, norsk eller samisk. Samtidig er inntrykket at mange lærere ofte gjør dette med lavere motivasjon og interesse enn ellers i skolen. Flere skoleledere kan fortelle at en innsats for å heve fordypningsfagenes status blant lærerne, som tilgang på bøker og å satse på lokalt arbeid med læreplanene, har hjulpet i rekrutteringen av lærere. Inntrykket er at selv om mange skoleledere har opplevd at det er vanskelig å rekruttere motiverte lærere, har lærerne blitt mer positivt innstilt til fordypningsfagene etter hvert som lærebøker og læreplan har kommet på plass.

Innføringen av forsøket med arbeidslivsfaget har ført til at rekrutteringen til fordypningsfagene har blitt kraftig redusert. Noen av skolelederne antok også at de etter innføringen av arbeidslivsfaget, hadde fått mer motiverte søkere for å fordype seg i norsk eller engelsk. Det er imidlertid for tidlig å trekke noen endelige konklusjoner om hvilke konsekvenser innføringen av arbeidslivsfaget vil ha for fordypningsfagene. Mens noen skoleledere trodde at det kan føre til mer språkmotiverte elever på fordypningsfagene, trakk andre fram at de språkmotiverte først og fremst søker seg til fremmedspråk. Det er samtidig tydelig at tilbudet om fordypningsfag har blitt vesentlig redusert på skolene som deltar i forsøksordningen, noe som særlig gjelder for norsk fordypning.



# Summary

## *Alternative subjects to foreign languages in lower secondary schools in Norway*

Experiences with in-depth studies in Norwegian, English and Sámi and with the new subject called working life skills.

In Norway optional subjects in lower secondary school are limited. With the latest reform in the 10-year compulsory school *The Knowledge Promotion Reform* implemented in 2006, available choices for pupils in lower secondary school are either foreign languages (in general German, French and Spanish) or in-depth studies in Norwegian, English and Sámi. In addition, in the school year 2009/10 16 schools were invited to participate in an experiment, which offered the pupils training in practical subjects. This new alternative to foreign languages/in-depth studies is called working life skills. In 2010/11 additional 118 schools were invited to participate. This first part of the present report summarises the experiences of the newly arrived participants in the experiment with the working life skills in the beginning of the school year 2010/11. The second part of the present report summarises the experiences with the in-depth studies.

### *Experiences with working life skills*

Analyses of quantitative data show that 19 percent of the pupils in the participating schools in 2010/11 chose working life skills (pupils in 8th grade). In average 14 pupils in each school involved in the experiment, have chosen the new subject, but the results show substantial variations in participants between the schools. More boys have chosen working life skills than girls, and according to interviews with headmasters/headmistress [school leaders] the working life skills subject recruit more often pupils with low grades/low school motivation than pupils with high grades/high school motivation.

The school leaders are enthusiastic about the experiment with working life skills. According to the headmasters/headmistress, the teachers, pupils and their parents also receive this subject more positively.

There are relatively few restrictions in how the schools carry out the training in working life skills, and the interviews with headmasters/headmistress uncover three main approaches. The most common method is to present the pupils with a practical task or an activity that they have to carry out. During the school year the pupils are going to perform different tasks/activities. Another common approach is that the pupils are trained in different trades/occupations during the school year and that the pupils swap between different trades/occupations. The third approach, which is rare among the schools we have been in touch with, is to train the pupils in one (or perhaps two) trades/occupations. The training in working life skills often takes place at school the first year of training, but all the schools are planning periods of work experience placements.

The present report is the first of three planned reports concerning the experiment with the working life skills.

### *Experiences with in-depth studies in Norwegian, English and Sámi*

Quantitative data show that one out of four pupils in 8th grade chooses one of the in-depth studies. In addition, more pupils change from foreign languages to in-depth studies during lower secondary education. The majority of the pupils has chosen the in-depth studies in English and only a small minority has chosen the in-depth studies in Sámi.

Based on quantitative data and interviews with headmasters/headmistress, the in-depth studies in English, Norwegian and Sámi recruit pupils with relatively low grades and/or low school motivation. However, analyses of the pupils' grades show that the pupils who have chosen the in-depth studies are getting better grades in this subject compared to the grades their peers (with equal qualifications in other subject) obtain in their chosen foreign language.

Mainly, the school leaders are dissatisfied with the in-depth studies and they told us that the training in these classes is difficult mainly because of a lack of motivation among the pupils. The impression is that the in-depth

studies have become subjects for pupils who do neither find it interesting nor necessary to learn another language. In addition the leaders of the schools expressed that the competence aims in the in-depth studies are too ambitious due to the relatively high share with low achievers among the pupils. As a consequence, the training in these classes has become simpler than planned in the curriculum. The training in the in-depth studies has mainly become superficial and simple, according to the headmasters/headmistress.

The present report is the final report on the in-depth studies in Norwegian, English and Sámi.





## Vedleggstabell

Vedleggstabell. Oversikt over skolene som deltar i forsøk med arbeidslivsfag (ALF) på 8. trinn 2010/2011. Antall elever. Kilde: GSI

Skole	Kommune	Elever 8. trinn	Elevantall ALF	Gutteandel ALF	Andel ALF	Andel fremmedspråk	Andel fordypningsfag
Abel ungdomsskole	Gjerstad	36	15	80	42	36	22
Allergot ungdomsskole (*)	Ullensaker	124	16	81	13	62	25
Alta ungdomsskole	Alta	159	42	48	26	64	9
Andebu ungdomsskole	Andebu	79	19	47	24	57	19
Atlanten ungdomsskole	Kristiansund	106	29	62	27	57	16
Aursmoen skole	Aurskog-Høland	64	18	50	28	53	19
Austerfana Oppvekstsenter	Deatnu Tana	4	4	25	100	0	0
Bankgata ungdomsskole	Bodø	104	8	25	8	84	9
Bekkestua skole	Bærum	125	12	67	10	90	0
Berlevåg skole	Berlevåg	14	2	100	14	64	21
Biri ungdomsskole	Gjøvik	44	13	54	30	70	0
Birkenlund skole	Arendal	39	5	60	13	87	0
Bjørkelangen skole	Aurskog-Høland	61	13	62	21	56	23
Boftsa Oppvekstsenter	Deatnu Tana	8	5	60	63	38	0
Bud barne- og ungdomsskule	Fræna	20	9	78	45	55	0
Byskogen skole (*)	Tønsberg	73	13	62	18	74	8
Dalsøyra skule	Gulen	14	3	67	21	79	0
Deanu Såmeskuvla	Deatnu Tana	8	1	0	13	25	63
Egge ungdomsskole	Steinkjer	124	17	88	14	72	15
Eid ungdomsskule	Eid	82	14	86	17	77	6
Eidsberg ungdomsskole	Eidsberg	131	15	60	11	57	31
Eidskog ungdomsskole	Eidskog	80	15	47	19	39	43
Farsund barne- og ungdomsskole	Farsund	55	11	64	20	71	9

Skole	Kommune	Elever 8. trinn	Elevantall ALF	Gutteandel ALF	Andel ALF	Andel fremmedspråk	Andel fordypningsfag
Finsland skole	Songdalen	22	10	70	45	55	0
Fjell ungdomsskule (*)	Fjell	157	32	72	20	69	10
Fjære ungdomsskole	Grimstad	114	32	81	28	61	11
Frakkagerd ungdomsskole	Tysvær	103	10	80	10	83	7
Frei ungdomsskole	Kristiansund	92	29	62	32	40	28
Fræna ungdomsskule	Fræna	68	28	61	41	59	0
Førde ungdomsskule	Førde	116	22	64	19	74	7
Gjøklep ungdomsskole	Holmestrand	126	25	56	20	65	15
Granly skole	Tønsberg	41	7	86	17	66	17
Grimstad ungdomsskole	Grimstad	122	25	64	20	75	4
Grindvold skole	Moss	59	9	100	15	76	8
Grønnåsen skole (*)	Tromsø	115	27	78	23	68	9
Grålum ungdomsskole	Sarpsborg	114	15	80	13	87	0
Gulset ungdomsskole	Skien	113	29	79	26	58	16
Halbrend skule	Førde	68	14	86	21	71	9
Halsen ungdomsskole	Stjørdal	131	15	100	11	73	15
Hauso barne- og ungdomsskule	Ullensvang	9	4	100	44	56	0
Havlimyra skole	Kristiansand	80	13	38	16	80	4
Heddal ungdomsskole	Notodden	36	5	100	14	58	28
Hedrum ungdomsskole	Larvik	139	15	73	11	79	10
Hegra ungdomsskole	Stjørdal	49	12	83	24	76	0
Heistad ungdomsskole	Porsgrunn	102	22	73	22	43	35
Hellerasten skole	Oppegård	75	30	50	40	60	0
Hersleb skole	Oslo	61	2	100	3	57	39
Hokksund ungdomsskole	Øvre Eiker	103	13	69	13	83	5
Hoppern skole	Moss	137	13	77	9	79	12
Husabø ungdomsskole	Eigersund	82	3	67	4	78	18
Huseby skole	Trondheim	96	10	60	10	50	40
Hustad barne- og ungdomsskule	Fræna	20	6	100	30	40	30
Hvitvingfoss b- og ungdomsskole	Kongsberg	21	3	67	14	67	19

Skole	Kommune	Elever 8. trinn	Elevantall ALF	Gutteandel ALF	Andel ALF	Andel fremmedspråk	Andel fordypningsfag
Hørseksklassen i Vestfold	Tønsberg	3	1	0	33	33	33
Høyland ungdomsskole	Sandnes	107	13	54	12	76	12
Håvåsen skole	Haugesund	158	19	79	12	84	4
Jevnaker skole	Jevnaker	92	12	92	13	66	21
Jordal skole	Oslo	137	7	57	5	72	23
Jøa barne- og ungdomsskole	Fosnes	7	5	100	71	29	0
Karuss skole	Kristiansand	84	12	42	14	70	15
Kongerød ungdomsskole	Skien	75	15	67	20	35	45
Kongseik ungdomsskole (*)	Tønsberg	90	14	71	16	84	0
Korgen Sentralskole	Hemnes	23	6	83	26	74	0
Kruseløkka ungdomsskole	Sarpsborg	182	12	100	7	80	13
Krøderen skole	Krødsherød	20	5	40	25	75	0
Kvaløysletta skole (*)	Tromsø	116	40	58	34	56	9
Lagård ungdomsskole	Eigersund	84	15	80	18	65	17
Lesja skule	Lesja	22	5	60	23	77	0
Lista ungdomsskole	Farsund	79	30	67	38	48	14
Lofsrud skole	Oslo	130	8	75	6	58	35
Marikollen skole (*)	Bergen	109	26	58	24	55	21
Mesterfjellet ungdomsskole	Larvik	62	15	73	24	76	0
Myklebust skule	Vanylven	32	9	100	28	59	13
Møvig skole	Kristiansand	91	10	20	11	80	9
Nordby ungdomsskole (*)	Ullensaker	132	34	65	26	53	21
Nordlandet ungdomsskole	Kristiansund	96	23	52	24	60	16
Odda ungdomsskole	Odda	98	20	55	20	70	9
Olden skule	Stryn	42	7	71	17	83	0
Olderdalen skole	Gáivuotna Káíffjorð	18	8	50	44	33	22
Oppdal ungdomsskole	Oppdal	78	14	79	18	76	6
Orkanger ungdomsskole	Orkdal	78	12	75	15	73	12
Ottefstad ungdomsskole	Stange	98	20	75	20	80	0
Presterød ungdomsskole (*)	Tønsberg	157	17	59	11	85	4
Ra ungdomsskole	Larvik	97	30	80	31	49	20

Skole	Kommune	Elever 8. trinn	Elevantall ALF	Gutteandel ALF	Andel ALF	Andel fremmedspråk	Andel fordypningsfag
Radøy ungdomsskule	Radøy	66	15	60	23	45	32
Rakkestad ungdomsskole	Rakkestad	105	15	40	14	54	31
Ramberg skole	Flakstad	24	18	56	75	17	8
Ramstad skole	Bærum	168	9	78	5	95	0
Ringshaug ungdomsskole (*)	Tønsberg	87	10	60	11	72	16
Romedal ungdomsskole	Stange	78	10	90	13	44	44
Rothaugen skole (*)	Bergen	173	16	75	9	87	4
Runni ungdomsskole	Nes	159	29	76	18	72	9
Røidal skule	Odda	9	1	100	11	89	0
Rørvik skole	Vikna	55	17	71	31	49	20
Rådalslien skole (*)	Bergen	133	18	78	14	86	0
Salangen skole	Salangen	32	16	81	50	50	0
Samfundets skole Sentrum	Kristiansand	33	13	77	39	61	0
Seida skole	Deatnu Tana	10	6	33	60	30	10
Seljestad ungdomsskole	Harstad	110	25	56	23	60	17
Sem skole (*)	Tønsberg	52	11	100	21	56	23
Sigdal ungdomsskole	Sigdal	50	15	73	30	58	12
Skarpengland skole	Vennesla	42	15	47	36	29	36
Skeiene ungdomsskole	Sandnes	136	11	82	8	76	16
Skotselv skole	Øvre Eiker	17	12	33	71	29	0
Sortland ungdomsskole	Sortland	118	22	68	19	61	20
Stadsbygd skole	Rissa	29	8	13	28	72	0
Stange ungdomsskole	Stange	73	15	73	21	56	23
Steigen Sentralskole	Steigen	38	12	92	32	42	26
Storslett skole	Nordreisa	76	15	47	20	0	80
Stryn ungdomsskule	Stryn	61	8	50	13	82	5
Stuenes skole	Arendal	94	27	56	29	48	23
Søndre Land ungdomsskole	Søndre Land	70	28	68	40	57	3
Sørvik skole	Harstad	19	8	75	42	58	0
Tjøme ungdomsskole	Tjøme	78	14	86	18	72	10
Tokke skule	Tokke	20	6	83	30	70	0

Skole	Kommune	Elever 8. trinn	Elevantall ALF	Gutteandel ALF	Andel ALF	Andel fremmedspråk	Andel fordypningsfag
Toiga skole	Toiga	30	2	100	7	93	0
Tranevågen ungdomsskule (*)	Fjell	153	29	69	19	67	14
Trysil ungdomsskole	Trysil	68	21	52	31	69	0
Tråstad ungdomsskole	Kongsvinger	76	15	53	20	57	24
Vadsø ungdomsskole	Vadsø	71	15	73	21	27	52
Vear skole	Stokke	47	10	100	21	55	23
Vegårshei skule	Vegårshei	31	4	50	13	48	39
Vesong ungdomsskole (*)	Ullensaker	109	17	88	16	72	12
Vestfossen ungdomsskole	Øvre Eiker	83	14	79	17	73	10
Vestsiden Oppvekstsenter	Porsgrunn	46	12	58	26	65	9
Vormsund ungdomsskole	Nes	115	17	88	15	68	17
Vuku Oppvekstsenter	Verdal	77	21	86	27	73	0
Øksnes ungdomsskole	Øksnes	43	10	70	23	49	28
Østerås skole	Bærum	144	11	45	8	92	0
Aheim skule	Vanylven	20	11	73	55	45	0
Årås skule	Austrheim	26	6	100	23	77	0
Åsheim ungdomsskole	Trondheim	129	28	54	22	55	23
Åsly skole	Rissa	55	25	60	45	55	0
<b>SUM</b>		<b>10260</b>	<b>1956</b>	<b>67</b>	<b>19</b>	<b>66</b>	<b>14</b>

(\*) Deltok også i forsøket i skoleåret 2009–10



# Intervjuguide

## A. Arbeidslivsfaget

1. Hvorfor søkte skolen om å få arbeidslivsfaget?
2. Hvilke forventninger har du til arbeidslivsfaget?
  - Fagets status blant elever, foreldre, lærere
  - Hvilke elever som deltar
  - Vil faget føre til at færre elever velger fremmedspråk?
3. Hva slags informasjon har skolen gitt til foresatte og elever i forkant?
4. Hvor mange elever deltar i dag på arbeidslivsfaget?
  - Kjennetegn ved elevene (for eksempel kjønn, morsmål, sosial bakgrunn, skolemotivasjon, skoleprestasjoner)
5. Hvordan er arbeidslivsfaget organisert ved skolen?
  - Innhold i undervisningen
  - Hvilke programfag/områder tilbyr dere?
  - Antall grupper, gruppestørrelse
  - Antall timer i uka og timeplassering i forhold til språk-/fordypningsfag
6. Hvordan har dere så langt planlagt undervisningen i faget?
  - Hvem har vært involvert i planleggingen?
  - Hva slags innhold skal faget ha (lokal læreplan)?
  - Bruk av spesialrom/egnede lokaler, materiell og utstyr?
  - Samarbeid med aktører utenfor skolen i forbindelse med gjennomføringen av faget?
7. Hva slags kompetanse har lærerne (eventuelt andre) i arbeidslivsfaget?
8. Hvordan skal elevene bli vurdert i faget?
9. Hvordan håndteres bytte til og fra arbeidslivsfaget?
10. Hvordan kan arbeidslivsfaget nå målsettingene om å styrke elevenes faglige motivasjon og ivareta utviklingen av grunnleggende ferdigheter?

## B. Fordypningsfagene norsk, engelsk og samisk

1. Hvilke fordypningsfag tilbyr skolen?
  - Antall grupper, elever og lærere
  - Timefordeling og plassering i timeplanen
2. Hvilken kompetanse har lærerne på fagene?

3. Innholdet i fagene
  - Har skolen utarbeidet en lokal læreplan for fagene?
  - Hva er de positive sidene ved fagene?
  - Oppnår skolen målene med fagene slik de er spesifisert i læreplanen?
  - Hvilke utfordringer har lærerne i fagene?
  
4. Hvilke elever velger fordypningsfag (for eksempel kjønn, morsmål, sosial bakgrunn, skolemotivasjon, skoleprestasjoner)?
  - Er elevene motivert for innholdet i fagene?
  
5. Hva er skolens praksis for elever som ønsker å bytte til (eller fra) fordypningsfagene?
  - Hvorfor vil elever eventuelt bytte?
  
6. Har du noen refleksjoner om hvordan de språklige fordypningsfagene kunne forbedres/forandres? Bør læreplanen eventuelt revideres?
  
7. Hva tenker du om språklig fordypning nå som dere har Arbeidslivsfaget?



# Litteraturreferanser

Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år. Kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning*. NOVA-rapport 09/10. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Christensen, D. A., A. Homme & T. Midtbø (2010). *Kartlegging av forsøk med arbeidslivsøget 2009–2010. Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av forsøk med praktisk fag på ungdomstrinnet – Arbeidslivsøget*. Rapport nr. 5. Bergen, Stein Rokkan Senter for flerfaglig samfunnsstudier, Uni Research Bergen.

Doetjes, G. og E. Ryen (2009). *Språkvalg på ungdomsskolen. En kartlegging*. Fokus på språk. Halden, Fremmedspråksenteret.

Markussen, E. (red) (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.

St. meld. nr 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.

St. meld. nr 44 (2008–2009). *Utdanningslinja*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.