

Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet

Sluttrapport fra en følgeevaluering

ANDERS BAKKEN, MARIANNE DÆHLEN & INGRID SMETTE

RAPPORT

NR 11/13



Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet

Sluttrapport fra en følgeevaluering

ANDERS BAKKEN
MARIANNE DÆHLEN
INGRID SMETTE

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 11/2013

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 velferdssamfunnets 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) 2013

NOVA – Norwegian Social Research

ISBN (trykt utgave) 978-82-7894-478-3

ISBN (elektronisk utgave) 978-82-7894-479-0

ISSN 0808-5013 (trykt)

ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © colourbox.no
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

NOVA har gjennom prosjektet «Evaluering av forsøk med et nytt fag i ungdomstrinnet – Arbeidslivsfag» fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å vurdere hvordan forsøket med å innføre arbeidslivsfaget fungerer. Følgeevalueringen har foregått i perioden 2010–2013, og det er tidligere publisert to underveisrapporter. I denne sluttrapporten gir vi en samlet vurdering av hvordan forsøket har fungert etter at elevene har blitt ferdig med arbeidslivsfagets treårige opplæringsløp.

Arbeidet med evalueringen har vært et samarbeid mellom flere på NOVA. Anders Bakken har vært prosjektleder. Marianne Dæhlen og Ingrid Smette har vært ansvarlige for gjennomføringen av den kvalitative casestudien. Forsknings-teamet har sammen utarbeidet spørreskjemaer, analysert data og skrevet ut rapporten. Stipendiat Lars Fredrik Pedersen har bistått i forbindelse med spørreundersøkelsene til lærere og elever.

En evaluering som denne ville ikke være mulig å gjennomføre uten at skoleledere, lærere og elever gir oss forskere tilgang til feltet. Vi vil derfor rette en stor takk til lærere og elever på arbeidslivsfaget for at dere satte av tid til å delta i spørreundersøkelsene i en ellers hektisk hverdag. Vi vil også takke skolelederne for at vi fikk lov til å gjennomføre spørreundersøkelsene innenfor rammen av skoletiden. En særskilt takk rettes til de seks skolene som har stilt seg til rådighet for at vi forskere kan få observere i praksis hva som skjer i dette faget.

En takk til Jon Ivar Elstad for gode og konstruktive kommentarer i rapportens slutfase og til Torhild Sager for redigering av manuskriptet. Vi vil også takke Utdanningsdirektoratet for et godt samarbeid.

Oslo, 1. november 2013

Anders Bakken, Marianne Dæhlen & Ingrid Smette

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Sammendrag | 7 |
| 1 Innledning | 17 |
| 1.1 Tidligere evalueringer av arbeidslivsfaget..... | 18 |
| 1.2 Nærmere om problemstillingene i sluttrapporten..... | 19 |
| 1.3 Gangen i rapporten..... | 22 |
| 2 Datakilder | 25 |
| 2.1 Kvalitativ casestudie av seks utvalgte skoler..... | 25 |
| 2.2 Spørreskjemaundersøkelse til lærere og elever..... | 27 |
| 2.3 Registerdata..... | 29 |
| 2.4 Observasjon av gjennomføring av muntlig eksamen..... | 32 |
| 3 Om forsøket med arbeidslivsfaget | 35 |
| 3.1 Bakgrunnen for faget..... | 35 |
| 3.2 Hva læreplanen sier om arbeidslivsfaget..... | 37 |
| 3.3 Hvor mange som har deltatt på forsøket med arbeidslivsfag..... | 40 |
| 3.4 Hva kjennetegner elevene som velger arbeidslivsfaget?..... | 42 |
| 4 Eksempler på hvordan arbeidslivsfaget er gjennomført i praksis | 47 |
| 4.1 Seks eksempler..... | 48 |
| 4.2 Gjennomføringsmodeller, tilpasninger og utfordringer..... | 63 |
| 4.3 Å bruke lokalmiljøet..... | 64 |
| 4.4 Oppsummering..... | 65 |
| 5 Arbeidslivsfag – et praktisk fag? | 67 |
| 5.1 Omfanget av praktisk arbeid..... | 68 |
| 5.2 Har elevene fått bedre praktiske ferdigheter?..... | 69 |
| 5.3 Produksjon av produkter og tjenester..... | 72 |
| 5.4 I eller utenfor skolen?..... | 75 |
| 5.5 Hvilke utdanningsprogrammer har skolene hentet inspirasjon fra?..... | 80 |
| 5.6 Ulike måter å bygge utdanningsprogrammene inn i faget på..... | 82 |
| 5.7 Oppsummering..... | 85 |
| 6 Arbeidet med læreplan og vurdering | 89 |
| 6.1 Lærernes kjennskap til veiledningen for arbeidslivsfaget..... | 89 |
| 6.2 Lokalt læreplanarbeid..... | 90 |
| 6.3 Synspunkter på vurdering i faget og eksamen..... | 93 |
| 6.4 Hva vurderes elevene på grunnlag av?..... | 96 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6.5 | Karakterer i arbeidslivsfag | 98 |
| 6.6 | Gjennomføring og vurdering av muntlig eksamen | 99 |
| 6.7 | Oppsummering | 108 |
| 7 | Elevenes vurderinger av faget | 111 |
| 7.1 | Trivsel og opplevelser av faget..... | 111 |
| 7.2 | Hva gjør faget så bra? | 113 |
| 7.3 | Om å angre på valget sitt | 115 |
| 7.4 | Er faget bedre tilpasset gutter enn jenter? | 117 |
| 7.5 | Er arbeidslivsfaget et fag for de skolesvake? | 120 |
| 7.6 | Oppsummering | 121 |
| 8 | Lærernes vurderinger av faget | 123 |
| 8.1 | Hvordan faget har fungert | 123 |
| 8.2 | Hva gjør faget bra? | 124 |
| 8.3 | Utfordringer i gjennomføringen av faget..... | 128 |
| 8.4 | Oppsummering | 133 |
| 9 | Motivasjon for annet skolearbeid | 135 |
| 9.1 | Elevenes vurderinger av om faget har bidratt til økt læringslyst i andre fag..... | 136 |
| 9.2 | Lærernes vurderinger | 138 |
| 9.3 | Oppsummering | 140 |
| 10 | Effekter på elevenes skolerresultater | 141 |
| 10.1 | Årsaksproblemet..... | 141 |
| 10.2 | Å finne kontrollgruppe(r) ved hjelp av «propensity scores»..... | 143 |
| 10.3 | Effekter på nasjonale prøver og terminkarakterer i 10. trinn | 149 |
| 10.4 | Like effekter for gutter og jenter og for elever med ulikt utgangspunkt? | 153 |
| 10.5 | Oppsummering | 155 |
| 11 | Avslutning | 157 |
| 11.1 | Deltakelse i arbeidslivsfaget..... | 158 |
| 11.2 | Et praktisk fag gjennomført i skolen | 159 |
| 11.3 | Svært fornøyde lærere og elever | 161 |
| 11.4 | Arbeidslivsfagets bidrag til økt skolemotivasjon..... | 164 |
| 11.5 | Anbefalinger for den videre utviklingen av arbeidslivsfaget..... | 165 |
| 11.6 | Avsluttende bemerkninger..... | 170 |
| | Referanser | 171 |
| | Summary | 173 |
| | Spørreskjema | 177 |
| | Vedlegg | 191 |

Sammendrag

Siden høsten 2009 har arbeidslivsfaget vært gjennomført som et forsøksfag i ungdomsskolen. Forsøket gir elever mulighet til å velge et praktisk orientert fag som et alternativ til fremmedspråk (tysk, fransk, spansk m.v.) og fordypning i norsk, engelsk eller samisk. Ordningen startet på 16 skoler høsten 2009 og ble utvidet til 133 skoler i 82 kommuner året etter. Senere har myndighetene forlenget forsøksordningen, og fra 2012 er det mulig for alle skoleiere å tilby arbeidslivsfag.

NOVA fikk i 2010 i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å vurdere erfaringene fra forsøket gjennom en forskningsbasert evaluering. Bakgrunnen var myndighetenes ønske om å få et kunnskapsgrunnlag for eventuelle beslutninger om å gjøre faget til et permanent tilbud til alle ungdomsskoleelever. NOVA har fulgt forsøket siden høsten 2010 og fram til våren 2013. I denne perioden er det publisert to rapporter om forsøket (Bakken og Dæhlen 2011, Bakken mfl. 2012).

Dette er sluttrapporten fra evalueringen. Hensikten med rapporten er å gi et samlet bilde av hvordan arbeidslivsfaget har fungert i forsøksperioden, herunder å svare på om intensjonene med faget har blitt realisert etter at elevene har gått gjennom det planlagte treårige løpet. Mer spesifikt har denne rapporten som målsetning å svare på følgende tre spørsmål:

- hvordan faget har blitt gjennomført i praksis
- hvordan elever og lærere vurderer at faget har fungert
- om faget har bidratt til å styrke elevenes skolemotivasjon

Det empiriske grunnlaget for evalueringen omfatter flere datakilder: I første fase gjennomførte vi intervjuer med skoleledere om erfaringene med oppstart og hvordan faget ble planlagt gjennomført. Senere har vi gjennomført to runder med spørreundersøkelser til lærere og elever på arbeidslivsfaget, samt en casestudie av seks skoler som har hatt arbeidslivsfaget. Til slutt har vi også analysert registerdata som viser hvordan skolerresultatene til elever på arbeidslivsfaget har utviklet seg sammenlignet med elever som ikke har deltatt i forsøket.

Bakgrunn for forsøket og intensjoner med faget

Forsøket med arbeidslivsfaget ble lansert som ett av flere tiltak for å øke elevenes skolemotivasjon og gjøre ungdomstrinnet mer relevant i stortingsmeldingen *Utdanningslinja* (St. meld. 44 – 2008–09). Læreplanen og veiledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2010; Utdanningsdirektoratet 2012) gir retninger for faget og understreker at det skal være et praktisk fag, der elevene gjennom å arbeide med oppgaver skal lære seg å lage produkter og yte tjenester. Gjennom faget skal elevene bli kjent med praktiske yrker, og de skal være involvert i aktiviteter knyttet opp mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Målet er å tilby elever som ønsker det, muligheter til å jobbe praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring.

En av intensjonene med faget er at det skal bidra til økt skolemotivasjon og øke elevenes forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring. Samtidig skal faget ivareta utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter, fortrinnsvis gjennom mer praktiske innganger enn det som er vanlig i de andre fagene. Faget har altså en intensjon om å styrke elevenes faglige motivasjon som går utover det at elevene skal få jobbe praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfag. Elevene skal ha standpunktkarakter i arbeidslivsfaget, de kan komme opp til muntlig eksamen, og karakteren teller på lik linje med andre fag ved opptak til videregående.

Hovedkonklusjoner

Evalueringsens hovedkonklusjoner er som følger:

- En av fem elever har deltatt i forsøket. Faget har i stor grad rekruttert gutter med relativt svake skolefaglige ferdigheter.
- I tråd med hensikten har arbeidslivsfaget vært gjennomført som et praktisk fag og med stor grad av lokal variasjon.
- Elever og lærere er svært tilfreds med hvordan arbeidslivsfaget har fungert. Nøkkelen til suksess er at faget representerer en alternativ læringsarena i skolen som gir mestringsopplevelser for flere.
- Fagets intensjon om å styrke elevenes skolemotivasjon gjelder trolig bare et mindretall av elevene.

Kjennetegn ved elevene på faget

Evalueringen viser at omtrent en av fem elever på forsøksskolene har deltatt i arbeidslivsfaget. Andelen har økt fra 19 prosent i 8. trinn til 22 prosent i 10. trinn.

Tilbudet med arbeidslivsfaget har hatt størst betydning for rekrutteringen til fordypningsfagene. Ifølge skoleledere har arbeidslivsfaget i størst grad rekruttert elever som under andre omstendigheter ville ha valgt fordypningsfagene. På mange av skolene har tilbudet om språklig fordypning blitt borte etter at alternativet med arbeidslivsfaget ble innført.

To av tre elever på faget gutter, og elever med relativt svake skolefaglige ferdigheter er klart overrepresentert. Et annet kjennetegn ved elevene på arbeidslivsfag er at foreldrene har lavere utdanning og inntekt enn foreldrene til elevene som går på andre fag. Elevene på arbeidslivsfag har også en tendens til å skulke skolen i større grad enn andre elever.

Med unntak av at forsøksskolene gjerne er relativt store skoler, og at Oslo-skolene er underrepresentert, er det lite som skiller forsøksskolene fra andre skoler når det gjelder elevsammensetningen.

Et praktisk fag gjennomført i skolen

En viktig intensjon med arbeidslivsfaget har vært at det skal være et praktisk fag. Evalueringen viser at denne intensjonen har blitt oppfylt gjennom hele forsøksperioden. Lærerne er nærmest unisont enige om at faget i hovedsak har vært praktisk, og elevene rapporterer at de har jobbet praktisk i mesteparten eller over halvparten av undervisningstimene. Det store flertallet av elevene mener da også at de etter tre år med arbeidslivsfaget har blitt flinkere til å jobbe med praktiske ting, og listen over praktiske ferdigheter som elevene har drevet med, er lang og variert.

Samtidig må det understrekes at det er en god del av elevene som ikke opplever at faget har vært praktisk på denne måten. Årsakene til dette er sammensatte, og tilbakemeldingene fra elevene tyder på at hva det innebærer at faget er praktisk, varierer. En side dreier seg om hvorvidt undervisningen har foregått utenfor klasserommet. Evalueringen viser at undervisningen i arbeidslivsfaget hovedsakelig har foregått innenfor rammen av skolens fire vegger. Selv om det ut fra læreplanen ikke er krav til skolene om at opplæringen skal skje i en videregående skole, eller krav om å legge til rette for arbeidsutplassinger og bedriftsbesøk, er læreplanen og veiledningen til læreplanen nokså tydelige på at dette kan

være fornuftige måter å organisere faget på. At tre av fire elever svarer at de aldri eller bare i noen få timer har hatt arbeidslivsfag utenfor skolen, tyder på at et stort antall av skolene ikke har prioritert å ha direkte kontakt med relevante aktører utenfor skolen.

Noen lærere forteller likevel om gode erfaringer fra samarbeid med aktører utenfor skolen. Det gjelder særlig det lokale arbeidslivet, både offentlige og private. Samarbeidet med videregående har til sammenligning vært mindre i omfang, og lærerne har også opplevd samarbeidet til videregående skole som vanskeligere eller mer problematisk enn samarbeidet med arbeidslivet.

BRUKEN AV YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMER

Opplæringen på arbeidslivsfaget har tatt utgangspunkt i aktiviteter knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Utdanningsprogrammene som først og fremst har vært tatt i bruk, er bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag og design og håndverk. Mange skoler har også brukt helse- og oppvekstfag. Dette tyder på at skolene opplever at noen yrkesfaglige programmer lettere lar seg tilpasse de praktiske mulighetene og begrensningene ungdomsskoler har. Samtidig har evalueringen også vist at en del skoler opplever at manglende tilgang på spesialrom har begrenset kvaliteten på undervisningen på arbeidslivsfaget.

Det er stor variasjon mellom skolene både når det gjelder hvor mange utdanningsprogrammer skolene har lagt opp til at elevene skal innom, og hvordan programmene er integrert i gjennomføringen av faget. På 10. trinn ser vi en dreining i retning av at flere skoler har lagt seg på en «spesialiseringsmodell», der elevene følger ett eller to utdanningsprogram over tid. På 8. trinn var det derimot mange skoler som la opp til en «rulleringsmodell» der elevene veksler mellom utdanningsprogram i periodevise bolker. Det er også en del skoler som har valgt «aktivitetsmodellen», der en bestemt aktivitet eller et prosjekt er styrende for oppgavene elevene skal jobbe med, og der ett eller flere utdanningsprogram trekkes inn i den grad de har relevans.

Selv om disse modellene for gjennomføring prinsipielt sett lar seg skille fra hverandre, har vi i praksis sett at de fleste skolene kombinerer ulike måter å integrere utdanningsprogrammene i faget på. Analysene fra casestudien viser at det er vanskelig å peke ut enkeltfaktorer som har vært styrende for de enkelte skolenes valg. Utformingen av faget avhenger av planer som ble lagt tidlig i forsøket, hva slags lærerkrefter som finnes på den enkelte skole, og hvilke muligheter

lokalmiljøet og skolens lokaler gir for å utvikle faget. At det er mange skoler som har forandret på hvilke gjennomføringsmodeller de legger vekt på gjennom de tre forsøksårene, gjør det vanskelig for evalueringen å si noe om hvilke effekter det å ta i bruk ulike modeller har hatt.

LÆREPLANEN I FAGET

Læreplanen for arbeidslivsfaget understreker at faget skal være praktisk ved at elevene skal arbeide med å produsere produkter og tjenester. Med dette som ramme gir læreplanen stort rom for å utforme faget lokalt gjennom læreplanarbeidet ved den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veiledning som gir eksempler og råd om hvordan faget kan gjennomføres. Evalueringen viser at majoriteten av lærerne kjente godt til veiledningen og flertallet syntes også at den har vært nyttig i planlegging av faget på egen skole. Likevel kommer det fram at konkretisering av faget gjennom lokalt læreplanarbeid er kommet kort. Færre enn to av ti lærere mener at det lokale læreplanarbeidet var kommet svært langt, mens ytterligere fire av ti vurderte at dette var kommet nokså langt.

Selv om dette kan skyldes at faget er i en forsøksperiode, har vi i rapporten argumentert for at nedprioritering av lokalt læreplanarbeid kan ha noen uheldige konsekvenser. Det kan blant annet bli tyngre for nye lærere på faget ved at det ikke finnes et dokument for hvordan faget er tenkt gjennomført på skolen. Det kan også medføre at det blir vanskelig å sikre faglig progresjon og å utvikle tydelige vurderingskriterier. I tillegg kan det være en fare for at fagets innhold blir mer uklart for elever og lærere som ser faget utenfra. Dette kan bidra til å svekke fagets status.

Svært fornøyde lærere og elever

Et annet hovedfunn fra evalueringen av forsøket er at det store flertallet av både lærere og elever er svært godt fornøyd med faget. Dette har vi sett gjennom alle de tre årene forsøket har vart.

For mange elever har deltakelsen i faget gitt positive erfaringer. På 10. trinn sier åtte av ti elever at de trives på faget, og like mange mener at de lærer mye nyttig, og at lærerne er flinke til å undervise. Syv av ti elever mener at arbeidslivsfag er det beste faget de har på skolen. Selv om trivselen og oppslutningen om faget var noe høyere på 8. trinn enn på 10. trinn, er endringene som har skjedd gjennom forsøksperioden, relativt små.

Den viktigste grunnen til at elevene trives med arbeidslivsfag og slutter så sterkt opp om dette forsøket, handler om arbeidsmetodene. Faget oppleves av de fleste som et praktisk fag der de kan jobbe med ulike oppgaver, og der de kan bruke hendene og kroppen sin i større grad enn i andre fag. Elevene beskriver faget som et annerledes skolefag der undervisningen foregår under andre betingelser enn i de tradisjonelle skolefagene. For mange fungerer arbeidslivsfag som et alternativt pusterom fra det elevene oppfatter som en teoritung skolehverdag.

At faget fyller en slik funksjon er i tråd det som ble formulert som en viktig målsetting da forsøket ble innført. Faget var ment å bidra til at skolehverdagen til elevene blir mer variert, og at arbeidsformene i større grad blir tilpasset elevenes måte å tenke og arbeide på. For flertallet av elevene som har deltatt i arbeidslivsfaget, har nok faget fungert på denne måten.

Vi har samtidig sett at ikke alle elever er like fornøyde med faget. Nær en av fem gir uttrykk for at de angrer på at de valgte faget. Noen fordi de heller skulle tatt fremmedspråk, andre fordi de bare har blitt plassert i arbeidslivsfaget uten selv å velge faget. Den klart vanligste årsaken handler likevel om at forventningene mange hadde til at faget skulle representere noe annet enn det de ellers har i skolen, ikke har blitt innfridd. For en del elever har altså ikke faget blitt det praktiske faget de hadde håpet på. Dette er elever som gir uttrykk for at de ikke har lært noe, at faget har vært kjedelig og at de har fått for få utfordringer. For noen har det også handlet om at for mye av undervisningen har vært skolebasert.

Selv om svarene forteller om misfornøyde enkeltelever, sier svarene også noe om utfordringene skolen står overfor med å få alle med og gjennomføre tilpasset opplæring i faget. I evalueringen har vi også sett en tendens til at flere jenter enn gutter blir mindre fornøyde med faget i løpet av de tre årene på ungdomsskolen. For en del jenter ser dette ut til å handle om at de opplever at faget er mer tilpasset gutter.

Det overordnede bildet av lærernes vurdering er at faget fungerer godt, og at de trives med å undervise på faget. Dette bildet har endret seg lite sammenliknet med det bildet som ble gitt i forsøkets oppstartsfase. Også lærernes vurderinger av hva som gjør at faget fungerer godt, har mange fellestrekk med deres vurderinger i forrige undersøkelse. De opplever at faget gir elevene et pusterom fra en ellers teoritung skolehverdag, og at faget gir elever mestringsopplevelser. Lærernes opp-

fatninger om hva som gjør faget bra, har dermed viktige likhetstrekk med det som elevene selv framhever som bra med faget.

I tillegg framhever mange lærere at arbeidslivsfaget gir en god ramme for å utvikle gode relasjoner til elever. At dette lar seg gjøre, henger igjen sammen med fagets funksjon som et pusterom fra de andre fagene. Arbeidsformene på arbeidslivsfaget er annerledes og gir mer tid og flere anledninger til samtale mellom lærere og elever enn mange andre fag. Dette gir rom for andre lærer- og elevroller.

De fleste lærerne rapporterer at de er fornøyde med de fleste praktiske forholdene rundt gjennomføringen av faget, men at det er noen praktiske forutsetninger som begrenser kvaliteten på opplæringen dersom de ikke er tilstede. Tilgangen til egnede lokaler er én slik forutsetning. Det er derfor bekymringsfullt at nesten halvparten av lærerne på arbeidslivsfaget vurderer at tilgangen til og kvaliteten på lokalene ikke er tilfredsstillende. På dette området har det vært en forverring i løpet av forsøksperioden. Enkelte lærere opplever også fremdeles utfordringer med å få samlet arbeidslivsfagstimene i lengre økter.

I evalueringen har vi gjennom casestudien og de åpne lærersvarene sett at lærerne har hatt ulike perspektiver på elevsammensetningen på faget. Gjennom hele evalueringen har mange lærere rapportert at elevsammensetningen på arbeidslivsfaget er utfordrende. Noen lærere opplever at skolene bruker arbeidslivsfaget til å løse «vanskelige elever» bort fra fremmedspråk, og dermed løse problemer der. Noen lærere gir også uttrykk for at elevsammensetningen gjør det vanskelig å gjennomføre faget på en god måte – enten fordi spredningen i elevgruppa er svært stor, eller fordi det å få mange elever med atferdsproblemer samlet på ett sted kan være krevende.

Et annet område lærerne opplever som utfordrende, gjelder vurdering i faget. De fleste lærerne er positive til at det gis karakter i arbeidslivsfaget, men to av tre lærere synes at det er vanskeligere å sette karakterer i arbeidslivsfaget enn i andre fag. Årsakene til at lærerne oppfatter vurdering i arbeidslivsfaget som vanskelig, er sammensatte. Vi har sett at skolene har kommet forholdsvis kort i arbeidet med å utarbeide vurderingskriterier. Vi har også sett at karakternivået på arbeidslivsfaget er høyt. Et spørsmål som reises i denne evalueringen, er derfor om en årsak til de gode karakterene på faget er at det faglige nivået på arbeidslivsfaget tilpasses en faglig svak gruppe og hensynet til at elevene skal få mestringsopplevelser. En annen mulig forklaring på karakternivået er at elevene på arbeidslivsfaget er

motiverte, arbeider godt, og at arbeidslivsfagets egenart som et praktisk fag passer elevgruppa godt.

Arbeidslivsfagets bidrag til økt skolemotivasjon

En av intensjonene med å innføre forsøket med arbeidslivsfaget har vært å styrke elevenes faglige motivasjon. På dette området er vi mer spørrende til om man gjennom faget har oppnådd ønskete effekter. Dette til tross for at lærerne har stor tro på at arbeidslivsfaget har bidratt til å øke elevenes generelle skolemotivasjon: Seks av ti lærere mener at flertallet av elevene har blitt mer motivert i andre fag etter å ha tatt arbeidslivsfag, og ytterligere tre av ti mener at nesten halvparten har blitt mer skolemotivert. Det er også mange lærere som mener at flertallet av elevene har økt sine grunnleggende ferdigheter og at faget har gjort dem bedre i stand til å velge videregående opplæring. Lærerne stiller seg også i hovedsak positive til spørsmål om arbeidslivsfaget har bidratt til økt skoletrivsel og bedre skolehverdag for arbeidslivsfagselevne.

Spørsmål til elevene om de har blitt motivert for eller fått større lyst til å lære andre fag, gir derimot et annet bilde. På den ene siden er det svært mange som synes det er vanskelig å vurdere hva slags betydning arbeidslivsfaget har hatt for deres generelle skolemotivasjon. Det er også mange elever som mener at faget ikke har virket slik. Nær halvparten er helt eller litt uenig i at de har fått større lyst til å lære andre fag av å gå på arbeidslivsfaget. Funnet står i tydelig kontrast til de andre vurderingene elevene har gjort av arbeidslivsfaget, der det store flertallet altså trives veldig godt og generelt synes at faget er svært bra.

På den andre siden er det en av ti som nokså ubetinget mener at faget har gitt dem mer lyst til å lære andre fag, og nær fire av ti er enten «helt» eller «litt» enig i at faget har hatt en slik betydning for dem. Gutter deler disse oppfatningene i større grad enn jenter, og elever som har hatt mye undervisning utenfor skolen, er mer positive enn elever som har hatt lite av dette. Elevenes karakternivå i andre fag og opplevelsen av praktisk jobbing i arbeidslivsfagstimene viste ingen systematisk sammenheng med hvordan elevene vurderte utbytte av arbeidslivsfaget for generell skolemotivasjon.

Når vi altså er spørrende til om faget har hatt «overrisslingseffekter» til de andre fagene, er det fordi vi legger større vekt på elevenes vurderinger av dette spørsmålet enn lærernes. Dersom lærerne har rett i at mange elever på arbeidslivs-

faget har blitt mer motivert for skolen, mener vi at det vil være rimelig å forvente å kunne observere en mer positiv utvikling i skolerestater blant elever på arbeidslivsfaget enn blant sammenliknbare elevgrupper som ikke har deltatt i faget. Når vi sammenlikner elevene på arbeidslivsfaget med elever som har deltatt i språklig fordypning på de skolene som ikke har deltatt i forsøket, finner vi ingen forskjeller i resultatutvikling. Dette tyder på at faget i det store og hele ikke har bidratt til å påvirke arbeidslivsfagelevenes skolemotivasjon verken mer eller mindre enn elever som har deltatt i språklig fordypning.

Anbefalinger for den videre utviklingen av arbeidslivsfaget

I gjennomgangen av hovedfunnene i rapporten har vi pekt både på hvilke sider av faget som ser ut til å fungere godt, men også på sider ved gjennomføringen av faget i forsøksperioden som har et potensiale i seg for forbedring. Vi har identifisert tre områder der vi mener evalueringen gir grunnlag for å komme med konkrete anbefalinger i det videre arbeidet.

UT AV KLASSEROMMET, INN I LOKALMILJØET

Evalueringen har vist at arbeidslivsfaget i liten grad gjennomføres utenfor skolen. Vi har også funnet at elever som rapporterer at de har vært en del timer utenfor skolen, er mer fornøyd med arbeidslivsfaget. For å bidra til å gjøre faget mer praktisk og annerledes enn tradisjonelle skolefag, kan det å legge mer til rette for samarbeid med lokale virksomheter være en fruktbar retning å utvikle faget i.

BEVISSTHET OM JENTENES SITUASJON PÅ ARBEIDSLIVSFAGET

Evalueringen har vist at det er en stor overvekt av gutter på arbeidslivsfaget. Selv om flertallet av jentene, i likhet med guttene, rapporterer at de trives godt på arbeidslivsfaget, er det et viktig funn at det er flere jenter enn gutter som ikke trives, og at jentenes tilfredshet med faget svekkes mer i løpet av ungdomsskolen. Vi anbefaler at skolene har bevissthet omkring jentenes situasjon spesielt og kjønn på arbeidslivsfaget generelt, i utformingen av det faglige opplegget.

TA GREP FOR Å HÅNTERE SPENNINGEN MELLOM TEORI OG PRAKSIS I FAGET

At arbeidslivsfaget både skal være et praktisk orientert fag samtidig som det skal ivareta utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter, oppleves av noen lærere som en spenning i faget som er vanskelig å håndtere. Grep for å håndtere denne

spenningen kan være å gi lærerne flere pedagogiske verktøy for å integrere grunnleggende ferdigheter i praktiske aktiviteter, samt å vurderer hvilken plass de grunnleggende ferdigheter skal ha i arbeidslivsfagets læreplan.

I tillegg til disse praktiske anbefalingene for arbeidslivsfaget, foreslår forskerne at det settes i gang en oppfølgingsstudie for å undersøke om arbeidslivsfaget bidrar til å redusere frafallet i videregående opplæring ved å gjøre elevene ekstra motivert for å ta bestemte yrkesfaglige utdanningsprogrammer etter ungdomsskolen.

Hovedkonklusjonen fra sluttrapporten er at selv om det er usikkert om intensjonen om økt skolemotivasjon er blitt oppfylt, er intensjonen med faget langt på vei oppfylt når det gjelder å gjøre arbeidslivsfaget til et praktisk fag, skape et alternativt læringsrom som skiller seg fra de mer teoritunge fagene på ungdomstrinnet, og gi mestringsopplevelser til elever som har lite av det i skolen ellers. På denne bakgrunnen anbefaler vi at arbeidslivsfaget blir et permanent fag i ungdomsskolen.

1 Innledning

Siden høsten 2009 har arbeidslivsfaget vært gjennomført som et forsøksfag i ungdomsskolen. Forsøket gir elever mulighet til å velge et praktisk orientert fag som et alternativ til fremmedspråk (tysk, fransk, spansk mv.) og fordypning i norsk, engelsk eller samisk. Ordningen startet på 16 skoler høsten 2009 og ble utvidet til 133 skoler i 82 kommuner året etter. Senere har myndighetene forlenget forsøksordningen, og fra 2012 er det mulig for alle skoleeiere å tilby arbeidslivsfag. På forsøksskolene har omlag en av fem elever deltatt i faget, og gutter og elever med forholdsvis svake skoleresultater er overrepresentert. Elevene deltar normalt i arbeidslivsfaget gjennom hele ungdomstrinnet.

Som ett av flere tiltak for å øke elevenes skolemotivasjon og gjøre ungdomstrinnet mer relevant, ble forsøket lansert i stortingsmeldingen *Utdanningslinja* (St. meld. 44 – 2008–09). Læreplanen og veiledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2010; Utdanningsdirektoratet 2012) gir retninger for faget og understreker at det skal være et praktisk fag, der elevene gjennom å arbeide med oppgaver skal lære seg å lage produkter og yte tjenester. Gjennom faget skal elevene bli kjent med praktiske yrker og de skal være involvert i aktiviteter knyttet opp mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Målet er å tilby elever som ønsker det muligheter til å jobbe praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring.

En av intensjonene med faget er at det skal bidra til økt skolemotivasjon og øke elevenes forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring. Samtidig skal faget ivareta utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter, fortrinnsvis gjennom andre og mer praktiske måter enn det som er vanlig i de andre fagene. Faget har altså en intensjon om å styrke elevenes faglige motivasjon som går utover det at elevene skal få jobbe praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfag. Elevene skal ha standpunktkarakter i arbeidslivsfaget, de kan komme opp til muntlig eksamen, og karakteren teller på lik linje med andre fag ved opptak til videregående.

NOVA fikk i 2010 i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å vurdere erfaringene fra forsøket gjennom en forskningsbasert evaluering. Bakgrunnen var myndighetenes ønske om å få et kunnskapsgrunnlag for eventuelle beslutninger om faget skal bli permanent og være obligatorisk å tilby til alle ungdoms-

skoleelever. Forsøksskolene har nå gjennomført et treårig løp med arbeidslivsfag, og i denne sluttrapporten oppsummerer vi resultatene fra evalueringsprosjektet.

Formålet med evalueringen er å gi et bredt bilde av hvordan arbeidslivsfaget har blitt gjennomført, hva lærere og elever mener om faget og om faget har gjort elevene mer motivert for skolen. Målet med rapporten er å vurdere hvordan faget har fungert i praksis, å peke på eventuelle utfordringer og spenninger og å drøfte betingelser som bør være tilstede for at arbeidslivsfaget skal kunne fungere etter intensjonen. I tillegg har det vært et mål for evalueringen å gi en oversikt over hva som kjennetegner elevene på faget.

1.1 Tidligere evalueringer av arbeidslivsfaget

Tidligere har NOVA publisert to underveisrapporter fra evalueringen, en ved oppstarten av forsøket i 2010 (Bakken og Dæhlen 2011) og en etter at arbeidslivsfaget hadde vart ett år (Bakken mfl. 2012). I tillegg har Rokkansenteret publisert en forskningsrapport basert på erfaringene med den første utprøvingen av forsøksfaget i skoleåret 2009/10 (Christensen, Homme mfl. 2010).

Rapportene har nokså sammenfallende konklusjoner om hvordan forsøket fungerte i starten. Det ble hovedsakelig vist til gode og oppløftende resultater. Den siste rapporten antydte at faget representerte et viktig inntak til noen av de motivasjonsutfordringer ungdomstrinnet står overfor (Bakken mfl. 2012). Underveisevalueringene viste at arbeidslivsfaget langt på vei hadde blitt utformet som et praktisk fag, slik intensjonen var. Elever la vekt på at de hadde jobbet på andre måter enn i de andre skolefagene, og åtte av ti mente at arbeidslivsfaget var det beste faget i skolen. Mange elever ga også uttrykk for at de ønsket seg flere timer i faget. De var særlig godt fornøyd med måten de kunne arbeide på i faget og at de hadde fått brukt og vist fram andre sider av seg selv enn det de hadde fått anledning til gjennom de andre skolefagene. Elever viste også til at de gjennom dette faget hadde fått et annet og bedre forhold til mange av lærerne sine.

Faget var også sterkt ønsket av de ansatte på forsøksskolene. Både skoleledere og lærere viste stor entusiasme, og lærerne var godt fornøyd med hvordan faget hadde fungert på 8. trinn. Lærerne la vekt på at faget var et nødvendig pusteroom for mange elever i en ellers teoriorientert skolehverdag, der elevene opplever å være nyttige og få økt motivasjon og trivsel. Lærerne var derimot mindre entydige på at faget hadde bidratt til å gjøre elever mer motivert for andre fag.

Selv om mye fungerte godt i det første forsøksåret, har underveisrapportene også påpekt utfordringer knyttet til gjennomføringen av faget. På en del skoler fortalte lærere om problemer med å skaffe velegnete lokaler til arbeidslivsfagstimene. Andre ga uttrykk for utfordringer knyttet til karaktervurdering og eksamen fordi de ikke hadde så mange erfaringer å bygge på og var usikre på hvordan elevene best kunne vurderes i et praktisk orientert fag. På en del av skolene ble elevsammensetningen i faget trukket fram som en utfordring. Det ble påpekt at når mange av elevene hadde atferdsproblemer og/eller spesielle opplæringsbehov, var dette noe som utfordret både arbeidet med undervisningen og med å gi faget status. Blant elevene var det mange som ga uttrykk for at de skulle ønske en tydeligere og mer direkte tilknytning til arbeidslivet enn det de hadde opplevd i løpet av det første skoleåret. Underveisevalueringen har også reist spørsmål om faget var bedre tilpasset gutter enn jenter.

I tillegg til disse utfordringene har underveisrapportene pekt på noen potensielle spenninger som særlig knytter an til enkelte av fagets målsettinger. En slik spenning handler om hvordan skolene skal innrette et praktisk orientert fag og samtidig oppfylle målsettinger om at faget skal ivareta utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter, slik disse er definert gjennom Kunnskapsløftet. Et annet spørsmål handler om hvorvidt det å gi ungdom en praktisk mestringsarena gir grunnlag for å øke elevenes skolemotivasjon i andre fag. Evalueringene har så langt antydnet at ungdommene først og fremst har fått erfaring med og fått utviklet praktiske ferdigheter, men evalueringene har vært mer usikre på hvilke effekter faget har hatt på elevenes generelle skolemotivasjon og utvikling av grunnleggende ferdigheter som for eksempel lesing, skriving og regning.

1.2 Nærmere om problemstillingene i sluttrapporten

Denne sluttrapporten følger opp resultater og funn fra underveisevalueringene. Målet er å gi et oppdatert bilde av hvordan faget har fungert og om intensjonene kan sies å ha blitt realisert etter at elevene har gått gjennom det planlagte treårige løpet. Vi har disponert hovedspørsmålene for rapporten gjennom tre hovedtemaer:

- hvordan faget har blitt gjennomført i praksis
- hvordan elever og lærere vurderer at faget har fungert
- om faget har bidratt til å ha styrket elevenes skolemotivasjon

HVORDAN HAR FAGET BLITT GJENNOMFØRT?

En viktig intensjon med å evaluere forsøket er å gi et oppdatert bilde av hvordan faget i praksis har blitt gjennomført etter at den treårige forsøksperioden er over. Gjennom å beskrive og analysere innholdet i faget og hvordan det er blitt organisert, er målet å si noe om hvordan faget har utviklet seg gjennom forsøksperioden og hva det etter hvert har blitt, eller er i ferd med å bli. Vi vil trekke veksler på ulike måter faget har blitt utformet på og gi konkrete eksempler på hvordan dette har variert mellom forsøksskolene.

Et viktig spørsmål er om faget etter tre år fortsatt er et like praktisk orientert fag som det var i oppstartsfasen. Det er ingen forutsetning, men veiledningen til læreplanen åpner for at opplæringen kan foregå i samarbeid med fagmiljøer lokalt eller regionalt eller med partene i arbeidslivet. Vi vil undersøke i hvor stor grad arbeidslivsfaget har foregått på eller utenfor skolen, og hvordan samarbeidet har fungert. Produksjon av tjenester og produkter er en viktig målsetting med faget. Av den grunn undersøker vi elevenes og lærernes erfaringer med dette. Videre er det et krav at opplæringen skal være knyttet til yrkesfaglige utdanningsprogram tilpasset ungdomstrinnet, og vi undersøker hvilke utdanningsprogram elevene har fått opplæring i og på hvilke måter utdanningsprogrammene er blitt integrert i undervisningsopplegget.

Et område som vil drøftes i denne sluttevalueringen handler om arbeidet med læreplan og vurdering av elevene. At lærerne er godt kjent med kravene til innhold og gjennomføring av arbeidslivsfaget, kan være en viktig forutsetning for å lykkes med faget. Er lærerne kjent med veiledningen til læreplanen, og hvor langt har skolene som har deltatt i forsøket kommet i arbeidet med å utvikle lokale læreplaner og vurderingskriterier? Ved oppstarten av forsøket var mange som nevnt usikre på hvordan de skulle gjennomføre muntlig eksamen. Vi undersøker hvordan lærerne etter tre år har forholdt seg til dette og hvilke utfordringer som knytter seg til karaktervurdering og eksamensgjennomføring. Vi gir også eksempler på gjennomføring av muntlig eksamen.

HVORDAN VURDERER LÆRERE OG ELEVER AT FAGET HAR FUNGERT?

Et annet hovedområde som denne rapporten tar sikte på å belyse, er hvordan elevene og lærerne som har deltatt i forsøket, oppfatter at faget har fungert. Et viktig spørsmål er om faget har blitt det praktiske faget det er ment å være – og hvordan faget eventuelt skiller seg fra de andre fagene i skolen. Etter at elevene har

hatt faget i tre år: trives de med faget, og er det fortsatt det beste faget i skolen? Hva er det i så fall som gjør faget bra? Som et inntak til å få fram mulige utfordringer, vil vi undersøke hvor mange elever som angrer på at de tok arbeidslivsfaget, og hva i så fall årsaken til dette kan være. Vi vil også undersøke om det kan være forhold ved innretningen og organiseringen på den enkelte skole som kan ha bidratt til at enkelte elever ikke trives like godt med faget.

Hva mener lærerne om faget? Hva har fungert bra og hva har ikke fungert bra? Har utfordringene med lokaler og elevsammensetningen blitt større eller mindre i løpet av forsøksperioden? Fra underviseevalueringen har vi sett at mange lærere la vekt på at faget for mange elever representerte et viktig pusterom fra en ellers teoritung skole. Er det fortsatt slik at lærerne på arbeidslivsfaget trekker fram dette pusterommet som en av de mest sentrale funksjonene som arbeidslivsfaget ivaretar? Og hvilke andre forhold i ungdomsskolen er det ut fra lærernes vurderinger at arbeidslivsfaget ivaretar på en god måte?

At to av tre av elevene på faget er gutter, gir grunn til å forfølge spørsmålet om faget kan sies å ha vært bedre tilrettelagt for gutter enn for jenter. Vi vil undersøke dette gjennom å studere gutters og jenters opplevelser av faget og hva de mener at de har fått ut av det. Vi vil også undersøke hvordan elever, som i ulik grad lykkes med å få gode karakterer på skolen, vurderer arbeidslivsfaget.

HAR FAGET STYRKET ELEVENES SKOLEMOTIVASJON?

Formålet med arbeidslivsfaget er å «styrke elevenes faglige motivasjon, samtidig som det ivaretar utvikling av grunnleggende ferdigheter på en god måte» (St. meld. 44 (2008–09)). Stortingsmeldingen *Utdanningslinja* løfter fram problemet med at mange elever på ungdomsskoler sliter med motivasjonen, og det heter blant annet at «flere mentalt faller ut av læringsprosessen, noe som igjen kan føre til svake faglige resultater og til frafall i videregående opplæring» (St. meld. 44 (2008–09): 25). Forsøket med arbeidslivsfaget ble innført for å motvirke slike problemer. Samtidig ble det understreket at faget skulle være et likeverdig alternativ til språk- og fordypningsfag og at grunnleggende ferdigheter skulle være integrert i kompetansemålene på samme måte som i andre fag.

Fagets intensjon om å styrke elevenes faglige motivasjon innebærer en forventning om at faget har en slags «overrisslingseffekt» på elevenes generelle skolemotivasjon, også i de andre fagene. Hvis arbeidslivsfaget skal ha en slik overrisslingseffekt må det altså foregå ved at elevene ved å ha arbeidslivsfaget, får økt

lyst til å lære og dermed yter en større innsats i de andre fagene. I veiledningen til arbeidslivsfaget heter det at elevene gjennom praktisk arbeid skal se nytten av og behovet for å utvikle grunnleggende ferdigheter. Det kan også tenkes at dersom arbeidslivsfaget bidrar til generell trivsel og mestringsopplevelser, så vil elevene få en mer positiv innstilling til skolen, og dermed også yte mer i de andre fagene eller ha mindre fravær. På lengre sikt kan økt faglig motivasjon bidra til at elevene tar mer gjennomtenkte utdanningsvalg og får et faglig bedre grunnlag for å gjennomføre videregående opplæring.

I denne evalueringen vil vi undersøke fagets intensjon om å virke faglig motiverende på to måter. For det første vil vi legge til grunn elevenes egne oppfatninger om hvordan faget har påvirket deres egen skolemotivasjon. Dette vil kunne gi en indikasjon på subjektivt opplevde effekter. Vi vil supplere elevenes oppfatninger med å få fram lærernes syn på hva slags konsekvenser de mener at faget har hatt for elevenes faglige motivasjon.

For det andre vil vi studere elevenes utvikling i skolerresultater. Dersom elevene på arbeidslivsfaget har blitt mer motiverte for skolen enn hva de ville vært dersom de ikke hadde hatt dette alternativet, er det rimelig å forvente at elevene på arbeidslivsfag har hatt en bedre resultatutvikling over tid enn de elevene som ikke har deltatt i faget. Metodisk ligger det åpenbart utfordringen i å finne gode måter å måle slike effekter på, noe vi vil komme tilbake til senere i rapporten.

1.3 Gangen i rapporten

I det neste kapittelet beskriver vi datakildene som vi har benyttet mer detaljert enn det som er gjort i dette innledningskapittelet.

Kapittel 3 beskriver bakgrunnen for å innføre arbeidslivsfaget og gir en oversikt over hvilke føringer for faget som gis i læreplanen og veiledningen til læreplanen. I dette kapittelet vil vi presentere tall som viser hvor mange elever som deltar i faget, hvordan dette varierer mellom skolene som deltar i forsøket, og hva som kjennetegner elevene som deltar i faget.

De tre neste kapitlene tar for seg gjennomføringen av faget. Først gir vi i kapittel 4 eksempler på hvordan faget har blitt utformet på seks utvalgte skoler. Kapitlet baserer seg på observasjoner og intervjuer med elever og lærere. Kapittelet viser at skolene har gjennomført faget på nokså ulike måter, og vi drøfter noen av de lokale forutsetningene for variasjoner i utformingen av faget, blant annet hvor

mange elever som deltar, hva slags sosioøkonomisk familiebakgrunn som dominerer i skolene nærmiljø og hvilken tilgang skolene har til lokale ressurser.

I kapittel 5 tar vi i bruk svar fra spørreundersøkelsene til lærere og elever for å gi et mer generaliserbart bilde av hvordan faget har vært gjennomført. Vi spør hvor mye elevene har arbeidet praktisk og om de selv vurderer at de har blitt flinkere til å jobbe med praktiske ting. Vi spør også i hvor stor grad skolene har tatt i bruk lokalt arbeidsliv og videregående skoler og hvilke utdanningsprogrammer elevene har fått erfaring med gjennom faget.

Kapittel 6 diskuterer lærernes arbeid med læreplanen og hvordan de har håndtert vurderingen av elevene og gjennomføringen av muntlig eksamen.

I kapittel 7 undersøker vi hvordan elever vurderer faget, om de trives og hva som eventuelt gjør faget bra. Vi undersøker også om det er elever som angres på at de tok faget og hvilke årsaker som ligger bak disse elevenes vurderinger. I dette kapittelet undersøker vi også om det er forskjeller i hvordan gutter og jenter og hvordan elever med ulikt karakternivå opplever faget. Kapittel 8 gir svar på hva lærerne mener om faget, hva fungerer godt med faget og er det noen særskilte utfordringer som lærerne står overfor for å kunne gjennomføre faget på en god måte.

I kapittel 9 og 10 drøfter vi om faget har bidratt til å gi elever økt motivasjon for å lære i andre fag. I kapittel 9 kartlegger vi elevenes og lærernes vurderinger. I kapittel 10 sammenlikner vi skoleresultatene til elevene som har deltatt i arbeidslivs-faget med resultatene til elever som ikke har deltatt.

I avslutningskapittelet trekker vi de endelige konklusjonene fra evalueringen og drøfter rapportens hovedfunn.

2 Datakilder

Det empiriske grunnlaget for evalueringen omfatter først og fremst de skolene som startet med forsøket høsten 2010. Siden målet er å gi et bredt bilde av erfaringene med forsøket og hvordan faget i praksis har blitt utformet, har vi valgt å ta i bruk ulike metoder og data fra ulike kilder. For det første har vi gjennomført casestudier av seks utvalgte skoler, der vi har observert arbeidslivsfagstimer og gjennomført intervjuer med elever og lærere. For det andre har vi gjennomført to store spørreundersøkelser blant lærere og elever på faget. For å få fram flere nyanser enn det som vanligvis kommer fram gjennom kvantitative spørreundersøkelser, har vi inkludert en del åpne spørsmål til både lærere og elever. For det tredje har vi innhentet registerdata over elevenes karakterer, tidligere skolerresultater og familiebakgrunn. I tillegg har vi tatt i bruk data fra Grunnskolenes informasjonssystem, som inneholder opplysninger om hvor mange elever som deltar i arbeidslivsfaget på samtlige av landets grunnskoler. For alle disse datakildene har vi opplysninger som gjør det mulig å tegne et bilde av hvordan faget har utviklet seg i løpet av forsøksperioden. I rapporten vil vi også bruke data som ble samlet inn som et tilleggsoppdrag til evalueringen, der vi ble bedt av Utdanningsdirektoratet om å observere gjennomføringen av muntlig eksamen i det aller første prøvekullet med arbeidslivsfagselever – elever som deltok i prøveprosjektet fra skoleåret 2009–10 til 2011–12.

I dette kapittelet skal vi presentere disse datakildene nærmere.

2.1 Kvalitativ casestudie av seks utvalgte skoler

I casestudien har vi besøkt seks skoler for å få et nærmere innblikk i hvordan arbeidslivsfaget blir gjennomført i praksis. Vi har besøkt hver skole to ganger. Første gang vi besøkte skolene (i perioden mai–oktober 2011) hadde elevene hatt arbeidslivsfaget omlag ett skoleår. Resultatene fra disse skolebesøkene er presentert i forrige rapport i denne evalueringen. Det andre besøket ble gjennomført i siste halvdel av tiende trinn (i perioden desember 2012 til februar 2013). Første runde av besøkene ble, med ett unntak, gjennomført av en forsker. I den andre runden ble skolen besøkt av to forskere. To forskere gjennomførte også eksamens-

observasjon ved to skoler. Disse skolene inngår ikke i casestudien, men erfaringene vi gjorde ved disse skolene utgjør likevel en del av vår forståelse av hvordan arbeidslivsfaget har blitt gjennomført ved ulike skoler.

Skolene i casestudien ligger i ulike deler av landet og ble før førstegangs-kontakt i 2011 valgt ut fordi skolene ved oppstarten av forsøket hadde planlagt ulike måter å gjennomføre arbeidslivsfaget. To skoler ble den gang valgt fordi de planla å tilby faget ved det vi i undervisevalueringen kalte «spesialisering-modellen», der tanken er at elevene får spesialisere seg i ett eller to faste programmer som de følger over lengre tid. Videre valgte vi to skoler som planla å gjennomføre arbeidslivsfaget i tråd med en «rulleringsmodell», der elevene er innom mange utdanningsprogrammer og får «smakebiter» fra dem. Ytterligere to skoler ble valgt fordi de planla å fokusere på en avgrenset aktivitet eller et prosjekt som elevene skal jobbe med, som for eksempel bygging av en plating eller det å servere et måltid.

Under besøkene gjennomførte vi uformelle samtaler med elever og lærere der vi tok notater. Vi snakket med lærere og noen ganger skoleledere før og i løpet av arbeidslivsfagstimene. I den andre besøksrunden samlet vi i tillegg alle arbeidslivsfaglærerne til en felles diskusjon etter at timen(e) var slutt. I denne samtalen var skoleledelsen ikke til stede. Her diskuterte vi våre inntrykk fra timene med lærerne og fikk nærmere innblikk i deres erfaringer med og tanker omkring faget.

Vi ønsket også å gjennomføre samtaler med elevene. Det viste seg vanskelig å få gjennomført elevsamtaler utenom tiden de hadde arbeidslivsfaget, da elevene enten var ferdig for dagen eller skulle ha en ny time. Våre inntrykk fra elevene er derfor det vi har sett og hørt i arbeidslivsfagstimene. Flere elever var villige til å fortelle og å snakke om timene og læreren, men ofte opplevde vi at det var vanskelig å stille elevene alle spørsmål vi ønsket siden læreren stort sett var til stede.

Som casestudie betraktet, er datainnsamlingen vi har gjort av nokså lite omfang. Besøkene ved skolene har vært begrenset til en dag, og vi har ikke kunnet gjøre en inngående studie av den enkelte skole som kontekst for faget. Fokuset vårt har i stedet vært på arbeidslivsfaget, en liten del av virksomheten ved hver enkelt skole.

Til tross for det begrensede omfanget, har casestudien spilt en viktig rolle i evalueringen fordi vi har fått innblikk i hvordan faget har artet seg i praksis, noe som nettopp er den viktigste hensikten med en casestudie (Andersen 1997, se også

Seeberg mfl. 2012). Ved at vi har kunnet se hvordan arbeidslivsfaget gjennomføres ved disse skolene og ved å snakke med elever og lærere om dette, har vi fått en mer inngående forståelse av hva faget er enn det vi kunne oppnå ved hjelp av spørreundersøkelser og intervjuer. Denne forståelsen har vært helt sentral for å kunne utforme spørsmålene vi har stilt til lærere og elever i spørreskjema. I andre runde av besøkene kunne vi også diskutere funnene fra spørreundersøkelsen med lærere og elever på skolene, noe som har bidratt til tolkningen av resultatene fra disse.

Videre har det vært vesentlig for evalueringen å følge utviklingen på skoler over tid, for å se hvilke tilpasninger som gjøres og hvilke nye utfordringer skolene møter i løpet av tre skoleår der elever fra de lavere trinnene etter hvert også har fått arbeidslivsfag. Ved at vi i de fleste tilfellene har møtt samme lærere to ganger, har vi også fått anledning til å spørre om hva som har skjedd mellom de to besøkene. Casestudien kan slik betraktes som en kvalitativ følgeevaluering av et antall skoler, som i neste omgang har framskaffet viktige innsikter til følgeevalueringen som helhet.

2.2 Spørreskjemaundersøkelse til lærere og elever

Spørreskjemaundersøkelse til lærere og elever ble gjennomført i siste halvdel av 10. trinn. Deler av undersøkelsene var gjentakelser av tilsvarende undersøkelser som ble gjennomført da elevene i forsøket gikk i 8. trinn (se Bakken mfl. 2012). Intensjon med undersøkelsene var dels å fange opp mulige endringer i praktiseringen og opplevelsen av faget gjennom de tre årene forsøket har vart. Dels var det meningen å fange opp noen nye temaer som var mest relevant mot slutten av forsøket, som for eksempel opplevelsen av vurderingspraksis og spørsmål knyttet til elevenes valg av videregående utdanning. Siden vi hadde gode erfaringer med å inkludere åpne spørsmål, både til lærere og elever, gjentok vi dette for å få fram et bredere bilde av arbeidslivsfaget enn det som er mulig gjennom å utelukkende ha faste svaralternativer.

Vi ønsket at alle skolene som var med i den utvidete delen av forsøket, skulle delta og rettet derfor en henvendelse til samtlige av skolelederne ved de 115 skolene som fortsatt deltok i forsøket. Etter noen purrerunder fikk vi positive svar fra 84 av skolene. Få skoler sa aktivt nei til å delta, mens de resterende skolene hørte vi ikke noe fra.

Fra skolene som ville være med i undersøkelsen, innhentet vi opplysninger om hvor mange elever og lærere som henholdsvis deltok og underviste i faget. Vi ba også skolene om å opprette en kontaktperson, som skulle fungere som bindeleddet mellom NOVA og skolen, lærerne på arbeidslivsfaget, elevene og elevenes foresatte. Kontaktpersonen fikk tilsendt nødvendig informasjon for å gjennomføre undersøkelsen. Informasjonen var skreddersydd for hver enkelt skole og inneholdt instruksjoner til kontaktlæreren, det eksakte antallet brukernavn til elevene, samt et informasjonsbrev til alle foresatte og til lærerne som skulle delta i undersøkelsen. I brevet til hjemmene ble det understreket at det var frivillig for elevene å delta, at de kunne trekke seg når som helst uten at det skulle få noen konsekvenser og at foresatte kunne reservere sitt barn fra deltakelse ved å gi beskjed til skolen om dette. Også lærerne fikk tilsvarende instruksjoner om frivillighet og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen.

Undersøkelsen til elevene ble gjennomført elektronisk i skoletiden, med en lærer til stede. Den ble gjennomført anonymt og omfatter spørsmål om elevenes kjønn og karakterer, om trivsel, utbytte av og motivasjon for å velge arbeidslivsfaget, om arbeidsformer, hvor mye de har jobbet praktisk og om undervisningen har foregått utenfor skolen. Elevene fikk også åpne spørsmål hvor de kunne skrive om det var noe de likte bedre med arbeidslivsfaget enn andre fag eller om de skulle ønske at noe ved faget var annerledes. For å kunne gjennomføre undersøkelsen anonymt, ble det ikke innhentet opplysninger om skoletilhørighet. Vi har derfor ingen informasjon om hvilke elever som går på samme skoler.

Lærerne fikk spørsmål om hvordan faget var organisert, om faget var et praktisk fag, om elevsammensetning, hvordan de vurderte ulike sider ved faget og hva slags betydning faget har hatt for elevene. Det var også en egen bolk om elevvurdering i arbeidslivsfaget og de ble spurt om samarbeidet med bedrifter og videregående skoler.

Både til elever og lærere la vi opp til en nokså kompakt spørreundersøkelse, først og fremst fordi vi ikke ville belaste elever og lærere for mye slik at det gikk ut over undervisningen, men også med tanke på at en del av elevene på arbeidslivsfaget kanskje hadde utfordringer med lesing. Vi informerte i forkant om at undersøkelsen ville ta om lag 10 minutter. Nesten alle har svart på samtlige spørsmål og så godt som alle kom gjennom hele skjemaet. Vi har analysert svartiden som elevene brukte på undersøkelsen, og resultatene viser at elevene i gjennomsnitt

brukte nær 9,5 minutter fra de logget seg på spørreskjemaet til de hadde trykket på send-knappen. De fleste elevene brukte mellom 6 og 13 minutter og noen få elever mer enn 15 minutter.

SVARPROSENT

Totalt ble elevundersøkelsene gjennomført på 75 skoler. Dette betyr at noen av de skolene der rektor hadde samtykket til at vi kunne gjennomføre undersøkelsen, ikke gjorde det. På de 75 skolene som deltok i undersøkelsen er det i følge Grunnskolens informasjonssystem registrert totalt 1220 elever på arbeidslivsfaget i 10. trinn. Da datainnsamlingen ble avsluttet 18. april, hadde 981 elever logget seg inn med brukernavn. Dette utgjør vel 80 prosent av elevene på de skolene som gjennomførte undersøkelsen, og nær halvparten av alle elevene på de 115 skolene som deltok i forsøket fra og med skoleåret 2010/11. Blant elevene som deltok i undersøkelsen er 67 prosent gutter og 33 prosent jenter. Dette er nokså identisk med den faktiske kjønnsfordelingen i arbeidslivsfaget. 14 av spørreskjemaene var blanke. Disse er fjernet fra datafila.

I lærerundersøkelsen deltok 79 lærere. Dette utgjør 51 prosent av alle de lærerne som underviser i arbeidslivsfaget ved de 86 skolene der rektor samtykket til at vi kunne gjennomføre undersøkelsen. Men heller ikke i lærerundersøkelsen var det deltakelse fra alle skolene.

Tatt i betraktning at det var frivillig for både skoler og elever å delta i denne delen av evalueringen, og at den ble gjennomført i en travel periode mot slutten av skoleåret i 10. trinn, er det grunn til å være godt fornøyd med den høye oppslutningen om undersøkelsen, særlig blant elevene.

2.3 Registerdata

Fra Statistisk sentralbyrå (SSB) har vi bestilt et datasett der populasjonen utgjør samtlige elever som i skoleåret 2012/13 gikk på 10. trinn. Dette er det skoleåret da elevene som begynte med forsøket med arbeidslivsfag i 2010/11, avsluttet grunnskolen. Datasettet inneholder elever fra både de skolene som er med i forsøket og skoler som ikke er med. Dette gir muligheter til å sammenlikne innen forsøkskolene og på tvers av skolene som har deltatt og de som ikke har deltatt.

Datasettet er konstruert med utgangspunkt i opplysninger som skolene rapporterer inn til det sentrale registeret for videregående opplæring, VIGO, tidlig på våren i 10. trinn og inneholder terminkarakterer for alle elever. Termin-

karakterene blir gitt omtrent ved juletider i 10. trinn, og er en underveisvurdering av elevene i de fagene de har i 10. trinn.¹

Totalt har vi fått utlevert opplysninger om 63.149 elever fra vel 1.100 skoler. SSB har i filene vi har fått utlevert aidentifisert personnumrene og erstattet dem med et tilfeldig løpenummer for hver enkelt elev. For denne populasjonen har SSB brukt administrative registre for å hente ut opplysninger om nasjonale prøve-resultater og sosiodemografiske bakgrunnsopplysninger. I alle filene er personnummer blitt erstattet med det samme løpenummeret, slik at en kan kople de ulike datasettene sammen på individnivå. I datamaterialet som er blitt utlevert, finnes det opplysninger om alle nasjonale prøver som elevene har deltatt i, det vil si fra 5. trinn, 8. trinn og 9. trinn. Vi har også opplysninger om elevens kjønn, foreldrenes høyeste utdanningsnivå, foreldrenes samlede inntekter de siste seks år, foreldrenes og elevens fødeland og om foreldrene har samme folkeregistrerte adresse eller ei. I tillegg finnes opplysninger om hvilke elever som går på samme skole, og vi har opplysninger om skolen har deltatt i forsøket eller ikke. Skolenavn er derimot fjernet fra filene og erstattet med et tilfeldig nummer.

HVORDAN ELEVER I ARBEIDSLIVSFAGET ER IDENTIFISERT

I det følgende vil vi beskrive hvordan vi har målt noen av de mest sentrale variablene. En viktig variabel er om eleven har deltatt i arbeidslivs faget eller ikke. Elever på arbeidslivs faget får karakterer som er registrert i koden ARB0010. De fleste elever som har deltatt i dette faget, har fått en karakter mellom 1 og 6. I tillegg er det noen elever som er registrert med «ikke vurdert» eller «fritatt for karakter». Alle disse er definert som «elever som deltar i arbeidslivs faget». Alle andre er definert som «elever som deltar i andre fag». I noen analyser viser vi også til elever som har deltatt i ett av de andre alternativene, og vi skiller da mellom «Tysk», «Spansk», «Fransk», «Engelsk» og «Norsk», hvorav de to siste er fordypningsfag og de tre første er fremmedspråk.

På 15 av de 115 forsøksskolene som følges i denne evalueringen, mangler det karakteropplysninger i arbeidslivs fag. Disse skolene holdes utenfor i analysene av registerdata. Dette betyr at analysene av skolerresultater i kapittel 3 og kapittel 10

¹ Optimalt burde vi hatt opplysninger om avgangskarakterer, men på grunn av prosjektets tidsramme lot det seg ikke gjøre.

er avgrenset til å gjelde 100 forsøksskoler. Disse skolene vil bli sammenliknet med 928 skoler som ikke har deltatt i forsøket.

SKOLERESULTATER

Som mål på skoleresultater legger vi til grunn elevenes resultater på nasjonale prøver og terminkarakterer i 10. trinn. De nasjonale prøvene omfatter på 5. og 8 trinn en lesetest, en regnetest og en engelsktest. På 9. trinn har elevene hatt en lesetest og en regnetest. I 10. trinn finnes det karakteropplysninger for en rekke fag. Vi baserer oss på de fagene som stort sett alle elevene får karakter i, det vil si kunst og håndverk, matematikk, naturfag, RLE, norsk muntlig, norsk skriftlig hovedmål, samfunnsfag, kroppsøving, engelsk skriftlig og muntlig. Vi har utelatt noen fag, enten fordi mange av elevene får karakter i 9. trinn og derfor finnes ikke disse opplysningene i datasettet (gjelder mat og helse, musikk) eller fordi det er mange elever som får fritak for karakter i faget (norsk sidemål).

At de ulike skoleresultatene er målt ved hjelp av ulike skalaer gjør det ikke umiddelbart enkelt å sammenlikne resultater på tvers. Mens terminkarakterene blir gitt på den vanlige karakterskalaen fra 1 til 6, får elevene poeng på de nasjonale prøvene etter hvor godt de gjør det på testene. Skalaene på de nasjonale prøvene varierer med hvilken test det er snakk om; for eksempel i lesestesten i 9. trinn går den fra 0 til 45 og på regnetesten fra 0 til 58 poeng. For å gjøre de ulike målene mer sammenliknbare har vi transformert alle skoleresultater til såkalte standardiserte skårer (z -skårer), der null tilsvarer gjennomsnittresultatet for hele elevpopulasjonen på det gitte målet, mens skalaens enhet tilsvarer spredningen (ett standardavvik) i den samme populasjonen. Dette betyr at anslagsvis to tredeler av elevene, de som er «midt på treet», har skårer mellom minus ett og pluss ett standardavvik. Forskjeller mellom grupper kan dermed måles med standardavviket. Disse omregningene er basert på samtlige av elevene som deltar på nasjonale prøver (og ikke bare på elevene ved de skolene som inngår i analysene).

Flere steder bruker vi ulike typer samlemål, for eksempel ved å slå sammen prøveresultater for lesing og regning eller at vi lager et felles mål for alle de ti fagkarakterene. Da har vi først standardisert hvert prøveresultat/karakter, deretter tatt gjennomsnitt og deretter standardisert dette gjennomsnittet – slik at utfallsmålet alltid har gjennomsnitt lik null og standardavvik lik én for hele populasjonen av elever på 10. trinn.

SOSIODEMOGRAFISKE BAKGRUNNSOPPLYSNINGER

I denne rapporten har vi opplysninger om begge foreldrenes høyeste utdanningsnivå og registrerte inntekter de siste seks årene. *Foreldrenes utdanningsnivå* har vi omdannet til en skala fra null til åtte. Den er konstruert med opplysninger fra SSBs utdanningsregister om de to (juridiske) foreldrenes høyeste registrerte utdanningsnivå (Bakken 2010). Null (0) på skalaen betyr at ingen av foreldrene har utdanning utover obligatorisk grunnskole, mens 8 betyr at begge foreldre har utdanning på masternivå (noen av dem har også utdanning på Ph.D.-nivå). Om utdanningsopplysninger mangler for en av foreldrene, brukes bare opplysningen om den andre forelder, som dobles for å indikere utdanningsnivået i elevens bakgrunn. *Foreldrenes inntekt* er basert på opplysninger om de to (juridiske) foreldrenes *årlige samlede gjennomsnittsinntekt* i perioden 2006–2011. Inntektsmålet summerer lønn, næringsinntekt, kapitalinntekt og overføringer før skatt. For at ikke ekstremt høye enkeltinntekter skal påvirke resultatene, er inntektene toppkodet der alle inntekter som overstiger 10 ganger medianen for vedkommende år er omkodet til 10 x median. Negative inntekter ett år er satt til 0.

I tillegg til sosioøkonomisk familiebakgrunn vil vi skille mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn. Vi har her definert elever med innvandringsbakgrunn ut fra om de har to utenlandsfødte foreldre. Gruppen omfatter både de som Statistisk sentralbyrås definerer som «innvandrere» og «norskfødte med innvandrerforeldre». Vi vil også skille mellom elever som er født i Norge og elever som er født i utlandet.

Som indikator på familiestruktur har vi konstruert en todelt variabel, som skiller mellom de som har foreldre som bor på samme folkeregistrerte adresse og de som ikke har det.

2.4 Observasjon av gjennomføring av muntlig eksamen

På oppdrag av Utdanningsdirektoratet fikk NOVA våren 2012 i oppgave å observere muntlig eksamen blant det aller første kullet med arbeidslivsfagelever. Dette var elever som begynte på arbeidslivsfaget ett år før elevene i NOVAs følgeevaulering, og en del av den første prøveordningen. Rokkansenteret har tidligere evaluert det første året av denne prøveordningen (Christiansen mfl. 2010). Årsaken til at vi fikk dette oppdraget var at noen skoler hadde søkt Utdanningsdirektoratet om utvidet tid i gjennomføringen av arbeidslivsfaget –

noe de også fikk. En forutsetning for å gi skolene denne muligheten, var at muntlig eksamen og forberedelsene til denne skulle bli observert ved to av disse skolene. Av praktiske hensyn valgte vi to skoler som lå forholdsvis nær hverandre og som hadde muntlig eksamen på to ulike dager. Det er viktig å understreke at det er et begrenset utvalg, og at funnene må tolkes som eksempler på hvordan eksamen kan gjennomføres.

3 Om forsøket med arbeidslivsfaget

Forsøket med arbeidslivsfag startet ut på 16 skoler i fem kommuner høsten 2009 og ble utvidet til 133 skoler i 82 kommuner året etter. Skolene søkte om å delta i forsøket. De som ble valgt ut, forpliktet seg til å tilby arbeidslivsfag gjennom hele det treårige ungdomsskoleløpet, og det ble gitt noe økonomisk kompensasjon fra staten. Skolene som var med i forsøket fikk også anledning til å tilby faget til nye åttendeklassinger høsten 2011. Da Regjeringen la fram en egen melding om ungdomstrinnet i 2011, forlenget departementet forsøksordningen (St. meld. nr 22 2010–2011). Utvidelsen førte til at 254 skoler tilbyr arbeidslivsfag på 8. trinn i skoleåret 2012/13 (jf. tall fra Grunnskolens informasjonssystem).

I dette kapittelet skal vi først presentere hvordan forsøket med arbeidslivsfag kom i stand gjennom stortingsmeldingen *Utdanningslinja*. Deretter skal vi beskrive innholdet i læreplanen for faget og hvordan faget er presentert i Utdanningsdirektoratets (2010; 2012) veiledning til læreplanen. Til sammen gir meldingen, læreplanen og veiledningen signaler om hva slags fag arbeidslivsfaget er ment å være. Når vi legger vekt på dette i et eget kapittel, er det fordi dokumentene fra myndighetene danner en sentral ramme rundt hvordan forsøket skal evalueres og hvilke spørsmål som evalueringen skal gi svar på.

Til slutt i kapittelet vil gi en oversikt over hvor mange elever som har deltatt i arbeidslivsfaget på forsøksskolene og hva som kjennetegner elevene som deltar i faget.

3.1 Bakgrunnen for faget

Arbeidslivsfag ble i 2009 foreslått som et forsøksfag i ungdomsskolen i stortingsmeldingen *Utdanningslinja* (St. meld. 44 (2008–2009)). En sentral bakgrunn var bekymringer om det høye frafallet i videregående opplæring. Meldingen legger vekt på at tiltak for å få ned frafallet må settes inn i hele opplæringsløpet. Samtidig framheves ungdomstrinnet som et særskilt innsatsområde. Begrunnelsen for dette er at elevenes skolemotivasjon blir mindre utover i grunnskoleløpet og at det særlig på ungdomstrinnet er mange som «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). Meldingen understreker behovet for at opplæringen må bli mer variert, mer praktisk og mer relevant for elevene.

En annen bakgrunn for innføringen av arbeidslivsfag er at meldingen stiller spørsmål ved ordningen med alternativ til fremmedspråk. Med Kunnskapsløftet forsvant den tidligere muligheten elevene hadde til å velge praktisk prosjektarbeid, og fordypning i engelsk, norsk eller samisk ble de eneste ordinære alternativene til å lære seg et fremmedspråk i tillegg til engelsk. St. meld. 44 (2008–2009) legger vekt på de signaler skolemyndighetene har fått fra skoleledere, lærere og elever om at fordypningsfagene oppleves som særlig problematiske. Meldingen antar at mange av elevene som velger fordypningsalternativene mangler motivasjon for faget og at mange heller ville ha valgt et praktisk alternativ dersom de fikk sjansen til det.

Når forslaget om å innføre arbeidslivsfag i ungdomstrinnet introduseres, understrekes det at formålet «(...) skal være å styrke elevenes faglige motivasjon, samtidig som det ivaretar utviklingen av grunnleggende ferdigheter på en god måte.» (St. meld. 44 (2008–2009): 26). Det heter videre at faget skal sidestilles med alternativene til fremmedspråk, at elevene skal vurderes med karakter og at karakteren i arbeidslivsfag skal telle ved opptak til videregående opplæring. Meldingen legger også til grunn at forsøket skal følgeevalueres, samtidig som det skal innhentes mer kunnskap om hvordan fordypningsfagene fungerer.

At stortingsmeldingen foreslår arbeidslivsfag som et alternativ til fremmedspråk, representerer både kontinuitet og forandring i norsk skolepolitikk. Innføringen av forsøket kan sees i sammenheng med en lengre skolepolitisk diskusjon der de som har vært ansvarlige for skolepolitikken har gitt ulike vurderinger av forholdet mellom det å styrke opplæringen i et fremmedspråk og hensynet til at en del elever kan ha behov for et praktisk fag hvor de kan lære seg praktiske ferdigheter. Denne problematikken ble tydeliggjort da praktisk prosjektarbeid ble innført som et tilvalgsfag i Reform 97. At faget ble avskaffet med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble begrunnet med at en da i større grad vektla målet om at flest mulig elever skal lære seg fremmedspråk i løpet av ungdomsskolen (St. meld. nr. 30 2003–2004). At det er en spenning mellom behovet for at flere lærer seg språk og behovet for et praktisk alternativ, kommer også fram i *Utdanningslinja*, hvor regjeringen opprettholder målet om at flest mulig velger fremmedspråk, selv om det altså er i denne meldingen at arbeidslivsfaget foreslås innført.

3.2 Hva læreplanen sier om arbeidslivsfaget

Etter en høringsrunde utformet Kunnskapsdepartementet (2010) *læreplan for forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet*. Læreplanen følger malen som er gitt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Den beskriver formålet med faget, fagets hovedområder og kompetansemål, at grunnleggende ferdigheter skal integreres i kompetansemålene, at elevene skal vurderes med standpunkt karakter og at de kan trekkes ut til muntlig eksamen. Læreplanen angir fagets timetall til 227 klokke timer totalt i løpet av 8.–10. trinn.

Utdanningsdirektoratet har utgitt veiledninger til læreplanen, der intensjonen er å gi skolene en innføring i hvordan læreplanen kan tolkes og som gir råd og tips om hvordan skolene kan gjennomføre faget. En midlertidig utgave kom etter at de første forsøksskolene hadde hatt faget i ett år (Utdanningsdirektoratet 2010). I 2012 ble det utgitt en oppdatert og mer utfyllende veiledning (Utdanningsdirektoratet 2012).

FAGET SKAL VÆRE ET PRAKTISK FAG

Både læreplanen og veiledningen understreker at faget skal være et praktisk fag. I læreplanen begrunnes faget ut fra samfunnets behov for praktisk kompetanse og viktigheten av at elever får praktisk trening og kjennskap til yrker. I veiledningen er definisjonen av at faget er praktisk knyttet til at «elevene skal produsere et produkt eller en tjeneste.» (Utdanningsdirektoratet 2010 :6). Veiledningen understreker videre at «(...) siden faget bygger på elementer fra læreplanene for yrkesfagene i videregående opplæring, skal de praktiske oppgavene knyttes opp mot ulike yrkesfag og yrker.» Fagets tilknytning til arbeidsliv og yrkesutøvelse utdypes nærmere i læreplanen, der det heter at:

Arbeidslivsfag skal bidra til at elever på ungdomstrinnet kan tilegne seg grunnleggende kompetanse innenfor utvikling av tjenester og produkter i samfunnet. Gjennom arbeidet med faget skal elevene få kunnskap om krav som stilles til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere, samt gi praktisk trening og innsikt i hvordan arbeidslivet fungerer.

(Kunnskapsdepartementet 2010 :1)

Arbeidslivsfaget skal altså være praktisk ved at man produserer et produkt eller en tjeneste med arbeidslivet som modell. Tilknytningen til arbeidslivet innebærer blant annet at faget er praktisk på en annen måte enn de tradisjonelle praktisk-

estetiske fagene i ungdomskolen. I den første utgaven av veiledningen til læreplanen understreker Utdanningsdirektoratet (2010 :7) dette skillet ved å peke på at arbeidslivsfaget har andre kompetansemål enn disse fagene, og at det er viktig at fagets egenart ivaretas. Det legges også vekt på at arbeidslivsfaget skal skille seg fra faget utdanningsvalg. Mens det i dette faget gis rom for at skolen gir *informasjon* om ulike utdanningsprogrammer, skal arbeidslivsfaget «gi erfaring med de praktiske ferdighetene som tilhører de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Egenarten til faget er fokus på praktiske arbeidsoppgaver knyttet til ulike yrker som rekrutterer fra disse programmene. Undervisningen tilrettelegges med vekt på at elevene får jobbe praktisk, og legger vekt på entreprenørskap og kreativitet» (Utdanningsdirektoratet 2010 :7).

Veiledningen understreker at det er mulig å gjennomføre faget på den enkelte skole, men åpner samtidig for at «et samarbeid med videregående skoler og bedrifter kan være nyttig» (Utdanningsdirektoratet 2012 :4). Læreplanen legger altså ingen føringer om at opplæringen skal skje utenfor skolen, for eksempel gjennom utplassering av elever eller gjennom bedriftsbesøk.

HOVEDOMRÅDER I FAGET OG LOKAL PLAN

Arbeidslivsfagets egenart kommer tydelig fram i læreplanen, som definerer to hovedområder i faget: «tjenester og produkter» og «yrkesetikk og arbeidsmiljø». Hovedområdet *tjenester og produkter* defineres slik: «Sentralt i hovedområdet 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 arbeidsteknikker og aktuelle hjelpemidler eller verktøy som er egnet for å utføre arbeidet.» Det andre hovedområdet, yrkesetikk og arbeidsmiljø, omfatter orden på arbeidsplassen, helse, miljø og sikkerhet. Videre inngår etikk, samarbeid og service. Hovedområdene har egne kompetansemål som er listet opp i læreplanen. Veiledningen understreker at kompetansemålene må ses i sammenheng og at kompetansemål fra begge hovedområder bør være representert i de praktiske oppgavene elevene arbeider med. Eksempler på hvordan skolene kan arbeide med kompetansemålene er gitt i veiledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2012).

I likhet med alle fagene i Kunnskapsløftet skal skolene også i arbeidslivsfaget utarbeide egne lokale planer for hvordan de har tenkt å gjennomføre faget. De

lokale planene skal bygge på den sentrale læreplanen og konkretiseres og tilpasses lokale forhold. Veiledningen understreker at den lokale planen «bør lages med et sammenhengende treårsløp i tankene. Planen bør inneholde bevisste valg av undervisningsopplegg, beskrivelser av hva som kreves av de ulike oppgavene/ arbeidsoppgavene og hvilke mål som viser progresjonen i faget».

GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER SKAL INTEGRERES I FAGET

Selv om arbeidslivsfaget er et praktisk fag, har det helt fra starten av vært klart at også dette faget skal ivareta elevenes grunnleggende ferdigheter. I tråd med Kunnskapsløftet er dette definert som lesing, skriving, regning, å uttrykke seg muntlig og å beherske digitale verktøy. Utover at det å styrke slike ferdigheter er et sentralt mål i alle fagene under Kunnskapsløftet, er fokuset på grunnleggende ferdigheter i arbeidslivsfaget også begrunnet gjennom at fagets egenart kan være en god inngang til å tilegne seg slike ferdigheter. Tanken er at elevene gjennom praktisk arbeid på en bedre måte forstår hvorfor det å beherske grunnleggende ferdigheter vil være nyttig. Veilederen formidler dette på følgende måte: «Gjennom det praktiske arbeidet skal elevene se nytten av og behovet for å utvikle de grunnleggende ferdighetene.»

I læreplanen beskrives grunnleggende ferdigheter som «integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen.» Hva dette betyr rent konkret er presisert på følgende måter:

Å kunne uttrykke seg muntlig i arbeidslivsfag innebærer å kommunisere, begrunne og forklare eget arbeid.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i arbeidslivsfag innebærer å planlegge, presentere og beskrive eget arbeid.

Å kunne lese i arbeidslivsfag innebærer å lese og forstå tegninger, tabeller, bruksanvisninger og produkt- og arbeidsbeskrivelser

Å kunne regne i arbeidslivsfag innebærer å bruke, bearbeide og tolke relevant tallmateriale og foreta enkle kostnads- og mengdeberegninger.

Å kunne bruke digitale verktøy i arbeidslivsfag innebærer å kommunisere og dokumentere, å finne, velge ut og bearbeide informasjon.

VURDERING I FAGET OG EKSAMEN

Elevene skal ha underveis- og sluttvurdering i arbeidslivsfaget. Det gis standpunktarakter på 10. trinn eller på det årstrinnet faget blir avsluttet. Elevene kan

også trekkes ut til muntlig eksamen. Ifølge læreplanen skal muntlig eksamen utarbeides og sensureres lokalt. Det er videre et krav at eksamen skal ha praktisk innslag. I veiledningen gis det et eksempel på hvordan gjennomføre eksamen. Det anbefales at faglærer utarbeider en fagrapport og at eksamen lages med utgangspunkt i denne. Her understrekes det at eksamen skal være muntlig med praktisk innslag, at faglærer og sensor skal ha en muntlig samtale med eleven og at eleven skal vurderes individuelt. Videre poengteres det at det er kompetansemålene i læreplanen som skal danne grunnlag for vurdering, og at lærere i arbeidslivsfaget kan være sensorer ved eksamen uansett hvilke fagområder elevene kommer opp i.

3.3 Hvor mange som har deltatt på forsøket med arbeidslivsfag

Evalueringen av forsøket med arbeidslivsfag omfatter alle skolene som startet med forsøket for elever på 8. trinn i skoleåret 2010/11. Ved oppstart gjaldt dette 118 skoler. To år senere – da forsøkselvene gikk i 10. trinn – har tre skoler falt fra² og ved et par skoler har elevene byttet over til andre skoler på grunn av lokale endringer i skolestrukturen. Totalt omfatter evalueringen 115 skoler.

Tabell 3-1 Prosentandel av elevene ved forsøksskolene som deltar i arbeidslivsfag, fremmedspråk og fordypning. 8. trinn 2010/11 og 10. trinn 2012/13. Kilde: Grunnskolens informasjonssystem 2010/11 og 2012/13

| Fag | Alle elever 8. trinn 2010/11 | Alle elever 10. trinn 2012/13 |
|----------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Arbeidslivsfag | 19 | 22 |
| Fremmedspråk | | |
| Tysk | 24 | 21 |
| Fransk | 13 | 11 |
| Spansk | 29 | 26 |
| Andre språk | 0 | 0 |
| Språklig fordypning | | |
| Engelsk | 12 | 17 |
| Norsk | 3 | 3 |
| Samisk | <1 | <1 |
| Totalt | 100 | 100 |
| N elever | 8480 | 8584 |
| N skoler | 118 | 115 |

Note: At antall skoler ikke er identisk i de to skoleårene skyldes at tre skoler er falt fra forsøksordningen.

² De tre skolene som er falt fra (Hersleb, Hørselsklassen i Vestfold, Deanu Sameskuvla) hadde til sammen fire elever registrert på arbeidslivsfag i 2010/11.

Tabell 3-1 viser hvor mange som deltok i arbeidslivsfaget, fremmedspråk og fordypning ved forsøkets oppstart i 2010 og ved avslutningen av forsøket i skoleåret 2012/13. Tallene er basert på skolenes innrapportering til GSI og gjelder per 1. november i de aktuelle skoleårene.

Arbeidslivsfaget har tiltrukket seg nokså mange av elevene på forsøksskolene. Ved oppstart av forsøket i 8. trinn deltok totalt 19 prosent. To år senere, da det samme elevkullet gikk i 10. trinn, er andelen økt til 22 prosent. Dette viser at det har vært et visst tilslag til arbeidslivsfaget i løpet av forsøksperioden.

Når vi i resten av dette kapittelet beskriver elevene og skolene, er det situasjonen på 10. trinn vi viser til. På dette trinnet deltar 28 prosent av guttene i arbeidslivsfaget, mot 15 prosent av jentene. Dette betyr at to av tre elever på arbeidslivsfaget er gutter. Tilsvarende forhold mellom gutter og jenter var det også ved oppstarten av forsøket, og viser at tilsiget til arbeidslivsfaget ikke har bidratt til å rokke ved kjønnsbalansen i faget.

Opplysningene fra GSI viser at det er en betydelig variasjon i hvor omfattende faget er på skolene. Skolen med størst deltakelse har 53 elever på arbeidslivsfag. Denne skolen skiller seg markert ut. Skolen med nest flest elever på arbeidslivsfaget har 34 deltakende elever. Det finnes ytterligere noen få skoler som har mer enn 30 elever, men det vanligste er å ha mellom seks og 20 elever på faget. På seks av de 115 skolene er det fem eller færre elever som deltar i arbeidslivsfag. De to Oslo-skolene som deltar i forsøket, er forholdsvis store skoler, men har likevel bare et fåtall av elever som har deltatt i forsøket.

Antallet arbeidslivsfagselever på den enkelte skole henger dels sammen med antallet elever totalt på skolen – i den forstand at de største skolene i mange tilfeller også har flest elever på faget. Samtidig varierer andelen av skolens elevmasse som deltar i faget betydelig mellom skolene. Variasjonen går fra fire–fem prosent på enkelte skoler til hundre prosent på to av de minste skolene. Mellom disse ytterpunktene finner vi stor spredning i hvor stor del av elevene på trinnet som deltar i arbeidslivsfaget. At antallet elever varierer så mye mellom skolene, antyder at det lokalt kan være svært ulike betingelser for å gjennomføre faget.

Blant de 115 forsøksskolene som har hatt arbeidslivsfaget gjennom hele den treårige forsøksperioden, har 109 skoler også gitt tilbud om arbeidslivsfag til de elevkullene som begynte på ungdomstrinnet etter at forsøket startet. I skoleåret 2012/13 er det på forsøksskolene omtrent samme omfang av elever i arbeidslivsfag

på 9. trinn (21 prosent) som på 10. trinn (22 prosent). På 8. trinn derimot er den totale andelen av elevene som deltar i arbeidslivsfaget 19 prosent. Dette er identisk med omfanget av 8. trinnselever ved oppstarten av faget i 2010, og tyder på at faget har hatt en nokså stabil rekruttering av elever gjennom forsøksperioden.

3.4 Hva kjennetegner elevene som velger arbeidslivsfaget?

I dette avsnittet skal vi gi en nærmere beskrivelse av noen kjennetegn ved elevene på arbeidslivsfaget. Vi baserer oss her på de registerdataene som ble beskrevet i forrige kapittel, der vi altså har informasjon om hvilke elever som har fått karakterer i arbeidslivsfag og hvem som har fått karakter i fremmedspråk eller fordypningsfag. Siden disse opplysningene kun finnes på 100 av de 115 forsøksskolene som er med i denne evalueringen, vil analysene av kjennetegn ved elevene på arbeidslivsfaget være avgrenset til disse skolene. Vi vil også undersøke om skolene som er med i forsøket skiller seg fra skoler som ikke ble med i forsøket før det ble utvidet i 2012. Vi vil da kontrastere de 100 forsøksskolene med 928 skoler, som vi omtaler som «ikke-forsøksskoler». I tillegg til å se på kjønn og skole-resultater, vil vi si litt om hva slags familiebakgrunn elevene på arbeidslivsfaget har, hva slags utdanning og inntekt foreldrene deres har, om det er ungdom med eller uten innvandringsbakgrunn og om de bor med begge foreldrene sine.

Tabell 3–2 nedenfor gir en oversikt over noen kjennetegn ved elever på arbeidslivsfag sammenliknet med elevene på de samme skolene, men som altså går på fremmedspråk eller fordypning. Elevene på arbeidslivsfag skiller seg ut på alle de områdene vi har målt. Det er for det første klart flere gutter enn jenter på arbeidslivsfaget. Mens gutter og jenter er nokså jevnt fordelt på andre fag, utgjør guttene 68 prosent av elevene på arbeidslivsfag. For det andre har elevene på arbeidslivsfag foreldre som har en god del lavere inntekt og utdanning enn elever på andre fag, og det er færre av elevene på arbeidslivsfag som bor sammen med begge foreldrene.

Tabell 3-2 Bakgrunnskjennetegn ved elever på arbeidslivsfaget sammenliknet med andre elever (på forsøksskolene og på skoler som ikke har deltatt i forsøket)

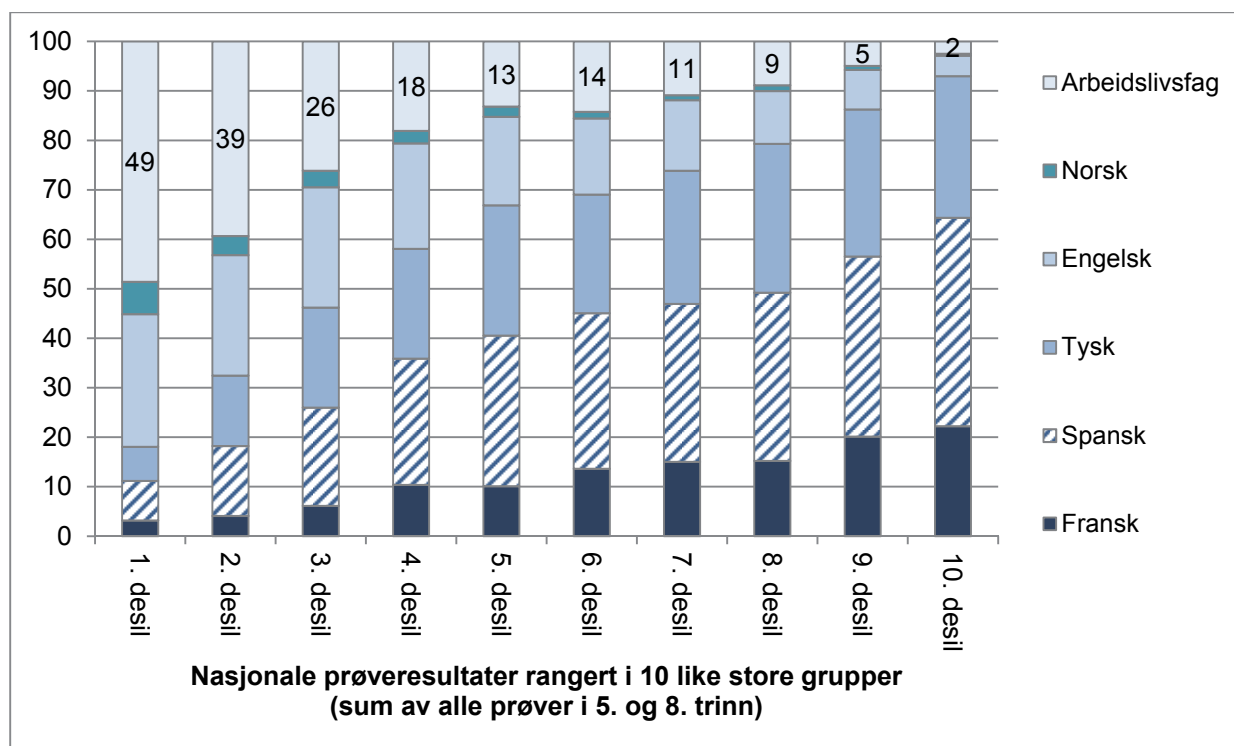
| | Elever på arbeidslivsfaget | Elever på andre fag | sig p |
|--|----------------------------|---------------------|---------|
| Individuelle bakgrunnsvariabler | | | |
| Kjønn – gutter (%) | 68 | 48 | p<0,001 |
| Familiestruktur – bor sammen med begge foreldrene (%) | 46 | 56 | p<0,001 |
| Inntekt til far og mor (gjennomsnitt, mål i 1000 kr.) | 774 | 885 | p<0,001 |
| Foreldres utdanningsnivå | | | |
| Lav 0–1 (%) | 21 | 13 | p<0,001 |
| Middels 2–4 (%) | 59 | 47 | p<0,001 |
| Høy 5–8 (%) | 20 | 40 | p<0,001 |
| Innvandringsbakgrunn – to utenlandskfødte foreldre (%) | 6 | 12 | p<0,001 |
| Resultater på nasjonale prøver | | | |
| 5. trinn (lesing og regning samlet) | -0,71 | 0,09 | p<0,001 |
| 8. trinn (lesing og regning samlet) | -0,71 | 0,10 | p<0,001 |
| N= | 1.591 | 7.017 | |

Elever med innvandringsbakgrunn er derimot klart underrepresentert blant elevene på arbeidslivsfag. Bare seks prosent av elevene på arbeidslivsfag har to utenlandskfødte foreldre, mot 12 prosent av elevene på andre fag. Går vi bak tallene viser det seg at elever med innvandringsbakgrunn i langt større grad går på engelsk og norsk fordypning enn elever uten innvandringsbakgrunn. Mens 36 prosent av elevene med innvandringsbakgrunn går på engelsk fordypning, er tallet 15 prosent blant elever uten innvandringsbakgrunn. Tilsvarende tall for norsk fordypning er sju og to prosent. Elevene uten innvandringsbakgrunn er dermed klart overrepresentert på språkfagene, noe som særlig gjelder spansk.

Det er et tydelig skille mellom elevene på arbeidslivsfag og elevene på de andre fagene når det gjelder nasjonale prøveresultater. I tabellen er resultatene i regning og lesing slått sammen, og både i 5. trinn og i 8. trinn oppnår elevene på arbeidslivsfag dårligere resultater. For å illustrere hva denne forskjeller innebærer, har vi delt inn alle elevene i ti like store grupper etter hvilke resultater elevene hadde på nasjonale prøver (samlet for lesing og regning i både 5. og 8. trinn). Figur 3-1 viser hvilke fag elevene innenfor hver av disse gruppene har deltatt på, det vil si om de går på arbeidslivsfag, fordypning eller fremmedspråk. Andelen som går på arbeidslivsfag varierer fra nær halvparten av elevene i den nederste desilen (dvs. blant de ti prosent med dårligst resultater) til to prosent blant de elevene som mestrer de grunnleggende ferdighetene på aller høyeste nivå. Selv om denne andelen minker etter hvert som de nasjonale prøveresultatene øker, er

elevene i arbeidslivsfag først og fremst overrepresentert blant de 30–40 prosent av elevene som oppnådde de svakeste resultatene på nasjonale prøver. Også andelen elever som har norsk eller engelsk fordypning minker med elevenes nivå på nasjonale prøver, men tendensen er enda mer uttalt for arbeidslivsfaget.

Figur 3-1 Fordeling av elever på arbeidslivsfag, fordypning i norsk og engelsk og i fremmedspråkene tysk, spansk og fransk etter resultater på nasjonale prøver i lesing og regning i 5. og 8. trinn.



Til slutt i dette kapittelet vil vi undersøke om skolene som ble med i forsøket fra og med skoleåret 2010 skiller seg ut på ulike områder (tabell 3–3). Vi finner en forskjell først og fremst på to områder. Forsøksskolene er større og Oslo-skolene er klart underrepresentert. Når det gjelder nasjonale prøveresultater i 5. og 8. trinn, elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, innvandringsbakgrunn og familiesammensetning, finner vi ingen systematiske forskjeller mellom skolene som er med og skolene som ikke er med i forsøket.

Tabell 3-3 Kjennetegn ved elevene på skolenivå, på forsøksskoler og på skoler som ikke har vært med i forsøket

| | Forsøks- skoler | Ikke- forsøks- skoler | sig p |
|--|--------------------|-----------------------------|---------|
| Individuelle bakgrunnsvariabler | | | |
| Kjønn – gutter (%) | 48 | 48 | p=0,84 |
| Innvandringsbakgrunn – to utenlandskfødte foreldre (%) | 8 | 9 | p=0,70 |
| Familiestruktur – bor sammen med begge foreldrene (%) | 54 | 56 | p=0,12 |
| Inntekt til far og mor (median i 1000 kr) | 839 | 853 | p=0,37 |
| Foreldres utdanningsnivå | | | |
| Lav 0–1 (%) | 14 | 15 | p=0,69 |
| Middels 2–4 (%) | 51 | 50 | p=0,27 |
| Høy 5–8 (%) | 34 | 36 | p=0,44 |
| Oslo-skole (%) | 2 | 6 | p=0,09 |
| Antall elever 10. trinn (N) | 76 | 55 | p<0,001 |
| Resultater på nasjonale prøver | | | |
| 5. trinn (lesing og regning samlet) | -0,09 | -0,05 | p=0,72 |
| 8. trinn (lesing og regning samlet) | -0,10 | -0,02 | p=0,45 |
| N= | 100 | 928 | |

4 Eksempler på hvordan arbeidslivsfaget er gjennomført i praksis

En målsetting med følgeevalueringen er å gi et bredt bilde av hvordan faget har blitt gjennomført i praksis. I dette kapittelet vil vi bidra til dette gjennom å gi noen konkrete eksempler på hvordan seks forsøksskoler har utformet faget. Målet er å gi mer utfyllende beskrivelser av forsøket enn det som er mulig gjennom oppstilling og kvantifisering. De seks skolene er fulgt gjennom hele forsøksperioden, fra første gang da vi ved oppstarten av forsøket intervjuet skoleledelsen. Senere har vi vært på skolebesøk to ganger for å observere undervisningen og for å intervjuere lærere og elever om deres erfaringer med faget.

I kapittelet referer vi en del til ulike modeller for gjennomføring av faget. Dette er ulike måter som en del skoler planla å gjennomføre faget på, og som vi ble klar over helt i oppstarten av forsøket gjennom intervjuer med skoleledere. Flere av skolene ga da uttrykk for at de planla for eksempel å gjennomføre arbeidslivsfaget ut fra det man kan kalle for «spesialiseringsmodellen», «rulleringsmodellen» eller «aktivitetsmodellen». De to første bygger direkte på utdanningsprogrammene i videregående og elevene jobber med oppgaver direkte knyttet til de ulike yrkesfagene. I spesialiseringsmodellen er tanken at elevene får spesialisere seg i ett eller to faste programmer og at elevene følger disse over lengre tid, i noen tilfeller gjennom hele treårsperioden. I rulleringsmodellen veksler elevene med å jobbe med oppgaver fra de ulike utdanningsprogrammene i bolker av kortere varighet, noe som gjør at de er innom mange utdanningsprogrammer og får «smakebiter» fra dem. Den siste modellen, aktivitetsmodellen, tar ikke først og fremst utgangspunkt i programmene, men fokuserer på en avgrenset aktivitet eller et prosjekt som elevene skal jobbe med, som for eksempel bygging av en platting eller det å servere et måltid. Utdanningsprogrammene koples så inn i den grad de har relevans for aktiviteten.

Beskrivelsene i dette kapittelet viser at faget er blitt gjennomført på nokså ulike måter på skolene. Samtidig har mange av skolene endret opplegget sitt underveis. At skoler tilpasser undervisningsopplegget og at det er variasjon mellom skoler i gjennomføring, er ikke nødvendigvis i seg selv et problem. I læreplanen

blir det også understreket at faget må utvikles i samspill med og trekke veksler på de ressurser som finnes blant annet i lokalmiljøet. Når vi likevel vektlegger den lokale utformingen av faget i dette kapittelet, er det fordi det er vanskelig å gi en enhetlig beskrivelse av hva faget er, uten å synliggjøre den store variasjonen i gjennomføringen av faget.

I det følgende vil vi presentere hver av de seks skolene og synspunkter og erfaringer som lærere og elever trakk fram på de besøkene vi gjennomførte. Etter et telefonintervju med en representant for skoleledelsen høsten 2010, da skolene nettopp hadde kommet i gang med forsøket, ble skolene besøkt året etter. På dette tidspunktet gikk elevene i 8. trinn. Unntaket var en skole, som ble besøkt første gang da elevene nettopp hadde begynt i 9. trinn. For å få fram endringer over tid ble skolene igjen besøkt i 10. trinn (ved årsskiftet). I presentasjonen vil vi legge vekt på hva lærere og elever har opplevd som positivt ved måten de har gjennomført faget på, og sider som blir opplevd som utfordrende. Vi vil også legge vekt på å synliggjøre endringer i løpet av ungdomsskolen, både når det gjelder opplegget og elevers og læreres synspunkter på faget.

Et annet siktemål med dette kapittelet er å forsøke å forstå hva det er som bidrar til at skolene har valgt sine måter å gjennomføre forsøksfaget på. Et viktig poeng, som er blitt tydelig gjennom kontakten vi har hatt med disse seks skolene, er at den lokale konteksten gir ulike betingelser for å gjennomføre faget. Etter presentasjonen av skolene vil vi derfor kort drøfte noen kontekstuelle betingelser som kan bidra til å forstå hvordan faget utvikler seg og blir til på de ulike skolene.

4.1 Seks eksempler

SKOLE 1: «ALLE FÅR PRØVE ALT» OG LOKALSAMFUNNET INN I SKOLEN

Skole 1 er en ungdomsskole i et spredtbygd strøk der de fleste av elevene er avhengig av busstransport til skolen. Lokalmiljøet er preget av primærnæring og en del mellomstore industribedrifter. En stor andel av elevene – nesten 20 prosent – har arbeidslivsfag. Faget har hatt flere søkere enn de 15 elevene på hvert trinn som ledelsen hadde satt som tak. Lærerne beskrev gruppa som en god blanding av elever med ulike ferdigheter i de teoretiske fagene, og lærerne mente at dette var mye takket være skoleleder som selv har tatt grep for å sikre en variert sammensetning av elever på faget.

Første gang vi var i kontakt med skolen var da arbeidslivsfaget akkurat hadde startet opp. Etter intervju med ledelsen oppfattet vi at skolen hadde planer om å legge opp arbeidslivsfaget gjennom en «aktivitetsmodell», der altså elevene i lengre perioder skulle jobbe med en bestemt aktivitet eller et prosjekt. Da vi besøkte skolen våren etter, viste det seg at skolen i praksis hadde et opplegg som minnet mer om en «rulleringsmodell» – der elevene i perioder fordyper seg i ett bestemt utdanningsprogram fra videregående. Under besøket hadde alle elevene restaurant- og matfag på skolekjøkkenet. Temaet var grilling, og den kokke-utdannede læreren underviste om ulike griller og grillmetoder før elevene gikk i gang med dagens arbeidsoppgave som var grilling av koteletter, tilberedning av poteter, salat og vafler til dessert. Tidligere på året hadde elevene vært gjennom helse- og oppvekstfag, bygg- og anleggsteknikk og design og håndverk.

Da vi besøkte skolen igjen på vinteren 2013, da elevene gikk i 10. trinn, hadde de vært gjennom fem utdanningsprogrammer: På restaurant- og matfag hadde de, med assistanse fra en lokal slakter, vært med på å slakte gris og rådyr. Som en del av helse- og oppvekstfag har de hatt et prosjekt der de har laget film som dokumenterte deres egne erfaringer med en omsorgsoppgave, og de hadde besøkt et sykehjem der de hadde introdusert eldre for ny teknologi. I naturbruk hadde de plukket sopp og bær, pilket og vært med på elgjakt. I bygg- og anleggsteknikk hadde de snekret og solgt et jakttårn, laget sammenleggbare bord og fuglekasser. I design og håndverk hadde elevene tovet sitteunderlag som ble brukt da de hadde vært med på elgjakt.

Under besøket fikk vi se elevenes arbeid med elevbedrift. Målet for bedriften var å delta på en oppfinnermesse med pølser de selv har laget. Elevene hadde vært med på hele produksjonsprosessen, prøvd ut oppskrifter og krydder tidligere på året, og den dagen vi besøker elevene var en del av elevene engasjert i å lage skilt og etiketter.

En viktig endring som hadde skjedd gjennom forsøksperioden, var at arbeidslivsfaget etter hvert foregikk på hele ungdomstrinnet (8.–10. trinn), noe som krevde mer organisering enn da forsøket startet opp. På skolen hadde de løst denne utfordringen med å la fire lærere samarbeide om å undervise arbeidslivsfagselevne på alle tre trinn. Lærerne hadde organisert faget i bolker med ulike utdanningsprogram, og de vekslet i løpet av året mellom å undervise i sine fag på de ulike trinnene. Lærerne viste oss de detaljerte årsplanene de hadde utarbeidet

for faget slik at kabalen skulle gå opp. Det første året hadde de brukt mye tid til forberedelse. Fordi de etter hvert hadde utviklet en helhetlig plan for alle tre årene, opplevde lærerne at de bare trengte å gjøre mindre justeringer hvert år. Dette gjorde at de det tredje året kun hadde brukt den tiden som var satt av til forberedelser og gjennomføring av faget.

Lærerne som underviste i faget, var godt kvalifisert og hadde relevant utdanning for arbeidslivsfaget. Den kokkeutdannede restaurant- og matfaglæreren vi hadde møtt på 8. trinn, var fremdeles involvert, og de hadde også en mannlig lærer med helse- og sosialfaglig yrkesfaglærerutdanning, en kvinnelig lærer som var utdannet fagarbeider i treindustri og en kvinnelig lærer med høyere utdanning innen kunst- og håndverk.

På 8. og 10. trinn fortalte elevene at de trivdes veldig godt på faget. Elevene vi snakket med sa at de likte arbeidslivsfaget svært godt og at de var fornøyde både med lærerne og med opplegget. Også lærerne var godt fornøyde. Timeplanen fungerte godt med en dobbeltime og en enkelttime, og de opplevde at de stort sett hadde god tilgang på spesialrom, selv om de gjerne skulle ønske seg enda bedre tilgang på skolekjøkken. Lærerne opplevde elevgruppa som godt sammensatt.

Kjønnsfordelingen var jevn på 10. trinn, men på de lavere trinnene var det en stor overvekt av gutter. Lærerne fortalte at de var bevisste på at mange av fagene lett kunne bli kjønnsdelte, og at de hadde prøvd å løse dette med å lage et opplegg der alle elevene gjorde alt, i stedet for at elevene fikk velge aktivitet. «Når det tova sitteunderlaget skal brukes på elgjakt, så blir det også for gutta», ble nevnt som et eksempel på hvordan de prøvde å gjøre ulike aktiviteter attraktive for både gutter og jenter.

Til tross for at mange elever hadde klare planer om et yrkesfaglig program, ga de fleste uttrykk for at de hadde likt mange av de svært ulike aktivitetene de hadde vært gjennom på arbeidslivsfaget, og at strategien med å la både gutter og jenter få ta del i ulike aktiviteter var vellykket. I tillegg til at det faglige innholdet var variert, så skolen ut til å ha suksess med å veksle mellom langvarig prosjekter (som elevbedrift), og kortvarige opplegg som ga elevene nye opplevelser, ofte i naturen i skolens nærområde.

På denne skolen hadde lokalmiljøet stor betydning for utformingen av arbeidslivsfaget. Ettersom skolen lå i en forholdsvis spredtbygd kommune, var det vanskelig å organisere bedriftsbesøk, utplassering og samarbeid med videregående

skoler da dette ville krevd mye og kostbar organisering av skyss. I stedet hadde skolen valgt å trekke lokalmiljøet inn i skolen. Lærerne forklarte at de opplevde stor velvilje fra institusjoner og bedrifter i nærmiljøet, som hadde sett potensialet i arbeidslivsfaget for å vise lokale ungdommer hvilke muligheter som fantes i nærmiljøet. Håpet var at de skulle ønske å bosette seg i nærmiljøet på sikt.

Det kom også tydelig fram at for mange av elevene var arbeidslivsfaget et aktivt og positivt valg av et praktisk fag. Vi ble fortalt at 70 prosent av elevene på skolen valgte seg inn på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående, og mange av elevene på arbeidslivsfaget så for seg arbeid i lokal industri. Mange elever fortalte om de hadde relativt mye erfaring med praktisk arbeid hjemmefra, noe som for eksempel var synlig i måten elevene – både gutter og jenter – håndterte verktøy på.

Skolen hadde noe, men ikke ensidig fokus på å ferdigstille produkter for salg. De hadde god opplæring i de ulike yrkesfaglige programmene, noe som var mulig fordi lærergruppa hadde så høy kompetanse på disse fagene.

SKOLE 2: SPESIALISERING SOM LØSNING PÅ ELEVGRUPPE MED STOR SPREDNING

Skole 2 ligger i et urbant område og rekrutterer mange elever med høy sosio-økonomisk status. Til forskjell fra det første året, da svært mange elever søkte arbeidslivsfaget (men ikke alle fikk plass), opplevde skolen i de neste årene at få elever startet med faget på 8. trinn. Lærerne mente at dette kom av at mange foreldre ikke ønsket at barna deres skulle droppe fremmedspråk. Samtidig var det flere elever som begynte på faget etter hvert. Lærerne fortalte at dette var elever som strever med språkfagene og som ønsket å bytte til arbeidslivsfaget i løpet av ungdomsskolen. På denne skolen ble faget bevisst brukt som et tilbud til faglig svake elever og til elever med vedtak om spesialundervisning. På 10. trinn mente lærerne at det nå bare var et fåtall elever som ikke hadde individuell opplæringsplan på arbeidslivsfaget. Gjennom å plassere de faglig svakeste elevene på arbeidslivsfaget, mente lærerne at skolen løste noen av de problemene de antok at de ellers ville ha fått på engelsk fordypning.

Skoleledelsen fortalte ved oppstarten av forsøket at de først ville legge opp faget som en «aktivitetsmodell». Da vi besøkte skolen på våren på 8. trinn, innebar modellen at elevene var engasjert i å passe hvert sitt barnehagebarn på ulike aktivitetsstasjoner: Noen elever laget mat sammen med barna og noen bygde Lego

sammen med dem. Opplegget var i hovedsak skolebasert, men lærerne fortalte også at de hadde hatt ulike dagsopplegg sammen med andre skoler i kommunen.

Både elever og lærere var godt fornøyd med faget og opplegget på 8. trinn. Elevene fortalte at de hadde fått venner, og at det var et pusterom i hverdagen, og de syntes det var gøy å jobbe med barn. Lærerne var også opptatt av at faget var bra for de faglig svake elevene de hadde. Skolen hadde satt et tak på 15 elever, og med to lærere opplevde lærerne at de hadde god lærerdekning. Det var de samme to lærerne på faget da vi besøkte dem to år etter. Den mannlige læreren hadde både universitetsutdannelse og sosialfaglig utdannelse, og var i tillegg til lærer på arbeidslivsfaget, miljøarbeider ved skolen. Den kvinnelige læreren hadde lang erfaring som lærer og i tillegg høyere teknisk utdannelse. Hun mente selv at hun var blitt spurt om å ha arbeidslivsfag fordi hun var «en praktiker».

Da vi kom tilbake til skolen på vinteren på 10. trinn, hadde de to lærerne bestemt seg for at elevene skulle få lov til å velge mer selv og spesialisere seg, og de hadde valgt elevbedrift som en måte å få til slik selvvalgt spesialisering på. Bakgrunnen var at lærerne i løpet av 9. trinn hadde erfart at det var vanskelig å engasjere alle elevene i den samme aktiviteten. De fortalte at de hadde hatt et ambisiøst og på mange måter vellykket prosjekt der noen gutter hadde bygd kompliserte radiostyrte biler. Guttene hadde blomstret og hadde utviklet dette prosjektet videre. Andre elever, særlig en del jenter, hadde derimot vært helt uinteressert. Disse elevene hadde da gjort et strikkeprosjekt i stedet, men lærerne opplevde at elevenes utbytte av dette prosjektet hadde vært variabelt.

Da de startet opp elevbedriften, fikk elevene ønske seg oppgaver selv, og disse fordelte seg, skulle det vise seg, på fem utdanningsprogrammer. Noen gutter hadde valgt å lage prototyper på produkter, definert henholdsvis som bygg- og anleggsteknikk og elektrofag. Noen jenter skulle innenfor restaurant- og matfag lage mat som de skulle selge til lærerne og noen andre jenter dekorerte rammer for salg, som en oppgave innenfor design og håndverk. En gruppe gutter skulle innenfor medier og kommunikasjon lage reklame for de andre elevenes produkter.

Elevene hadde ulike meninger om prosjektet var vellykket. Lærernes oppfatning var at prosjektet var vellykket for noen, men ikke for andre. De opplevde også at elevbedriftsmetodikken var for krevende for en del av elevene, og dette var grunnen til at de ikke kjørte opplegget som ordentlige elevbedrifter.

Lærerne opplevde at en hovedutfordring for arbeidslivsfaget på dette trinnet var den store spredningen i elevgruppa, både når det gjaldt interesser, ferdigheter og motivasjon for faget. Noe av årsaken til dette store spriket kan nok knyttes til at arbeidslivsfaget på denne skolen ble spesielt anbefalt for elever med behov for spesialundervisning, uavhengig om disse elevene selv hadde ønsket seg faget. Lærerne opplevde det som en utfordring at mange av disse elevene var faglig svake både i teori og praksis, og heller ikke hadde den motivasjonen for det praktiske som de forventet, og til dels opplevde, fra andre elever. Lærerne uttrykte frustrasjon særlig over at noen elever både fikk til lite og var så lite interessert. Noen elever blomstret likevel i de oppgavene de arbeidet med. Andre elever gjorde tilsynelatende lite, men hadde det fint i timene fordi de kom bort fra noe som var vanskeligere, og dessuten fant venner blant andre elever i tilsvarende situasjon som dem selv.

I et forsøk på å tilpasse opplegget til spriket i motivasjon og mestring i elevgruppen, gikk altså lærerne bort fra en aktivitetsmodell der elevene gjorde mye felles, til en spesialiseringsmodell der elevene fikk velge selv. Dette innbar nye utfordringer for lærerne, som nå måtte håndtere at elevene arbeidet med svært ulike prosjekter som krevde ulike rom og tilpasninger. Vi opplevde at lærerne måtte springe mye mellom ulike rom i løpet av timene, og at tett oppfølging av de ulike prosjektene derfor var vanskelig.

Ambisjonen med arbeidslivsfaget på denne skolen ble etter hvert i mindre og mindre grad å få til en arbeidslivslignende læringssituasjon og i større grad et forsøk på å skape et meningsfullt tilbud for en svært uensartet elevgruppe. Selv om både timeplanen og tilgangen på spesialrom var god, opplevde lærerne denne oppgaven som svært krevende.

SKOLE 3: PRAKSIS OG ARBEIDSFELLESSKAP

Skole 3 ligger i et lite tettsted i et landlig område med mye jordbruk og industri. En stor andel – tjue prosent – av elevene på skolen søker og får tilbud om arbeidslivsfag. Elevgruppen på arbeidslivsfaget i 10. trinn besto av 19 elever, hvorav 16 gutter og tre jenter. Lærerne beskrev flertallet av arbeidslivsfagelevne som de faglig svakeste elevene på trinnet.

Skoleledelsen beskrev det planlagte opplegget ved oppstarten av forsøket som en «rulleringsmodell», der elevene skulle bli kjent med ett og ett utdanningsprogram i bolkevise perioder. Da vi besøkte skolen våren 2011, praktiserte skolen en ordning der de vekslet mellom bolker på 6–8 uker på ulike utdannings-

programmer. De hadde gått gjennom restaurant- og matfag, helse- og oppvekstfag, naturbruk, bygg og anlegg. Under besøket på 8. trinn var vi med klassen og læreren på besøk til en videregående skole i nærområdet som hadde naturbruk. Den videregående skolen hadde selv tatt kontakt og invitert ungdomsskolen. Bakgrunnen var at de sleit med rekruttering og de så på arbeidslivsfaget som et mulig sted å rekruttere flere elever.

Da vi besøkte skolen igjen vinteren 2013, da elevene gikk i 10. trinn, møtte vi nye lærere. Vi møtte en kvinnelig fagutdannet kokk som var ny arbeidslivsfagslærer dette året og en mannlig trearbeidslærer som hadde vært med siden de startet med forsøket. De to lærerne samarbeidet om å utarbeide planer og underviste ulike bolker. De var fornøyde med fleksibiliteten som lå i timeplanen, der enkelttimer lagt mot slutten av dagen ga muligheter for å utvide enkelte økter og heller gi elevene avspasering etter behov.

Dette siste året hadde skolen gått bort fra rulling av felles aktiviteter og latt elevene få lov til å velge aktivitet selv. Flere av elevene var utplassert i praksisplasser som de selv hadde funnet i lokale bedrifter. Elevene hadde fått beskjed om å komme til skolen den dagen vi var på besøk, og i en gruppesamtale med fem elever, fire gutter og en jente, fortalte de fleste at de var i bedrifter der foreldre eller slektninger arbeidet. Eksempler på praksisplasser var maskinverksted, traktorverksted og barnehage (det var jenta som var i barnehage). Praksiselevne fortalte at de var veldig fornøyde med praksisen, men at de var glade for at de hadde vært på skolen og sammen med de andre på 8. trinn, slik at de kunne bli litt kjent som klasse. Før jul hadde de hatt framlegginger om sitt eget praksisarbeid, og etter påske skulle de komme tilbake til skolen for å forberede seg til eksamen.

De to andre jentene på faget hadde design og håndverk og drev med syprosjekter da vi var på besøk. De likte arbeidslivsfaget ganske godt. De øvrige guttene hadde valgt trearbeid på skolen, fordi de ikke ønsket eller ikke hadde fått til praksisplass. De arbeidet på sløydsalen med ulike trearbeidsprosjekter. Stemningen på sløydsalen var god og elevene fortalte entusiastisk om hvor godt de likte arbeidslivsfaget. Mange av dem arbeidet sammen med en mannlig pensjonist fra nærmiljøet. Han kom frivillig en gang i uka og lærte elevene gamle håndverks-teknikker. Elevene hadde laget fine produkter i never.

Lærerne på arbeidslivsfaget sa at de har fått til mye, men at de også hadde gjort erfaringer med at de hadde for ambisiøse opplegg som elevene ikke mestret og at de ikke fikk gitt nok hjelp til elevene.

Vårt inntrykk av timene på arbeidslivsfaget på 10. trinn, var at disse skulle være preget av andre relasjoner og en annen form for samhandling enn timene i de ordinære fagene. Et eksempel på dette var at trearbeidslæreren i trearbeidstimen tok med seg en kanne med kaffe og kopper og lot elevene drikke kaffe mens de arbeidet. Læreren forklarte at han gjorde dette som et bevisst grep for å understreke forskjellen på arbeidslivsfag og kunst og håndverk: «På arbeidslivsfaget er man et arbeidsfellesskap, da kan lærere og elever drikke kaffe sammen». Trearbeidslæreren understreket også verdien av at pensjonisten var med fordi han kunne omgås ungdommene på en annen måte enn han følte at han selv kunne som pedagog. I timen observerte vi også hvordan trearbeidslæreren bevisst flettet inn positiv tilbakemelding til elevene på en måte som også fortalte oss at en del av dem hadde problemer på flere områder i livet.

Elevene som hadde vært ute i praksis, la vekt på at de følte at de fikk ansvar på praksisplassene, og at det var noe helt annet enn skole. Elevene som uttrykte minst entusiasme, og som så ut til i minst grad å ta del i forsøkene på autentiske arbeidsfellesskaper, var jentene som hadde valgt skolebaserte aktiviteter. De var, og ga uttrykk for at de ønsket å være, mye alene, men for dem så verdien av arbeidslivsfaget først og fremst ut til å være at det ga dem et pusterom fra de teoretiske fagene.

SKOLE 4: UTFORDRINGER MED SPREDTE TIMER OG MANGEL PÅ SPESIALROM

Skole 4 ligger i utkanten av en småby og rekrutterer, i følge skoleledelsen, elever med variert sosioøkonomisk bakgrunn. I underkant av ti prosent av elevene velger arbeidslivsfaget. Det var 20 elever i gruppa på 8. trinn, på 10. trinn hadde antallet økt til 22, litt flere gutter enn jenter. Lærernes beskrivelse av elevgruppa var at den var preget av faglig svake elever, men at de var rolige og at det ikke var en gruppe preget av atferdsproblemer.

Skoleledelsen fortalte ved oppstarten av forsøket at de planla et opplegg etter en «rulleringsmodell». Da vi besøkte skolen etter at forsøket hadde vart om lag ett år, fortalte elever og lærere at de hadde vært gjennom ulike aktiviteter. På 8. trinn hadde de laget sukkertøy som de hadde solgt, de hadde servert elever og lærere på et større arrangement på skolen og de hadde arrangert loppemarked. De hadde

også pusset opp et rom på skolen, og som en del av det hadde de også lært å trekke om møbler. Aktiviteten de holdt på med under besøket på 9. trinn, å planlegge en reise til et selvvalgt reisemål ut fra et bestemt budsjett, var et prosjekt innenfor utdanningsprogrammet service og samferdsel.

Da vi snakket med elevene i starten på 9. trinn, ga elevene uttrykk for at de likte arbeidslivsfaget, at det var et godt avbrekk i hverdagen, med mindre press og lekser i andre fag, og at lærerne var greie.

De to lærerne vi møtte på 9. trinn, hadde ulik utdanning og erfaring. Den kvinnelige læreren hadde realkompetanse i kunst- og håndverk og ble karakterisert som en «tusenkunstner» av rektor, som umiddelbart hadde tenkt at hun ville passe til å undervise på arbeidslivsfaget. Den kvinnelige læreren fortalte at hun brant for dette faget, og hun ga uttrykk for at hun syntes at de hadde fått til mye, særlig på 8. trinn. Den mannlige læreren hadde lite praktisk utdanning. Han erstattet en mannlig lærer med realkompetanse i trearbeid som hadde sluttet på grunn av flytting etter 8. trinn. Rådgiver og rektor var også svært fornøyde med og stolte over det de hadde fått til på arbeidslivsfaget.

Da vi besøkte skolen igjen på vinteren på 10. trinn, var tilknytningen til utdanningsprogrammene blitt mer utydelig. Arbeidslivsfagstimene foregikk hovedsakelig i en felles gruppe. Prosjektet elevene holdt på med i timen vi var der, handlet om yrker. Elevene hadde fått i oppgave å finne ut mest mulig om et yrke og intervju en person som hadde dette yrket. Tidligere på året hadde de hatt et fotoprojekt, der de hadde lært om komposisjon, tatt bilder, framkalt og rammet inn bilder som de så hadde solgt. Elevene hadde vært på noen bedriftsbesøk, men hadde ikke hatt samarbeid med videregående skoler.

Under dette besøket ga elevene uttrykk for at de var mindre fornøyde enn før. De opplevde at de lærte lite, og at faget ikke var praktisk. Noen elever sa at de følte seg også lurt, og at de angret på at de ikke hadde tatt språkfag.

I tillegg til den kvinnelige læreren vi hadde møtt på 9. trinn, var det nå to nye kvinnelige lærere: en spesialpedagog og en med bakgrunn som yrkesfaglærer på design og håndverk. Lærernes oppfatning av hvordan faget fungerte på 10. trinn var også mer negativ enn ved det siste besøket. Lærerne fortalte at faget fungerte godt på det som nå var 8. trinn. Der hadde de en dobbeltime, og de hadde i tillegg nytte av å ha opparbeidet seg en del erfaring som de kunne trekke på. På 9. og 10. trinn opplevde de imidlertid store utfordringer med å få faget til å bli praktisk.

Lærerne opplevde at hovedutfordringen deres var mangel på spesialrom. På grunn av ombygging hadde de ikke lenger tilgang på kjøkken, og skolen hadde heller ikke tilgang på spesialrom for kunst og håndverk. Undervisningen måtte derfor foregå i skolens mediatek.

En annen utfordring var at de på 9. og 10. trinn hadde to enkelttimer, i stedet for dobbeltime som på 8. trinn. Selv om timene var plassert på begynnelsen og slutten av dagen, opplevde lærerne at det var vanskelig å få elevene til å ta lengre økter en dag og få avspasere en annen dag. Lærerne oppfattet at hindringen for å få til dette, var elevenes aktiviteter på kveldstid.

Selv om skolen tok utgangspunkt i en rulleringsmodell, ble det i løpet av forsøket stadig mindre igjen av koblingen til yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Akutt mangel på tilgang til spesialrom medførte at lærerne opplevde det som utfordrende å finne aktiviteter som elevene opplevde som meningsfulle, og som var praktiske. Det var også vanskelig å utnytte at enkelttimene med arbeidslivsfag var lagt først eller sist på dagen, og dermed kunne gitt mulighet for å utvide en økt og gi elevene avspasering.

Vårt inntrykk var at fagets innhold ble litt tilfeldig, preget av hva lærerne kunne finne på som mulige aktiviteter innenfor de rammene de hadde, men også preget av den negative responsen de fikk fra elevene. Utplassering ble ikke vurdert som alternativ for å bøte på mangelen på rom, fordi lærerne oppfattet det som elevene var for unge, og avstandene i lokalmiljøet var for store. Arbeidslivsfaget på denne skolen så dermed ut til å være inne i en negativ spiral.

SKOLE 5: SPESIALISERING, MESTRING OG PRAKSIS I LOKALMILJØ

Skole 5 ligger i et lite tettsted i et landlig område som likevel er nokså tettbygd. Jordbruk er en viktig næring og det er også en del større industribedrifter. På det første kullet valgte i overkant av ti prosent av elevene arbeidslivsfag. På 10. trinn var det ti gutter og to jenter. Lærerne beskrev elevene som faglig svake, en del av dem også med sosiale problemer. En del elever søkte arbeidslivsfaget i utgangspunktet, men en del hadde også kommet til underveis fordi de mistrikket med fremmedspråk. Lærerne snakket om at elevenes motivasjon er at de vil vekk fra skolepulten, og sa at mange av dem har mye uro i kroppen.

Skoleledelsen beskrev ved oppstarten av forsøket at de planla et opplegg som framstod som en kombinasjon av en spesialiseringsmodell og en aktivitetsmodell. På 8. trinn tilbød skolen to ulike aktiviteter som elevene kunne velge mellom,

men det var i utgangspunktet også bestemt at alle elevene skulle ha ulike aktiviteter og programmer i løpet av ungdomsskoletrinnet.

Under skolebesøket på slutten av det første skoleåret fikk vi være med elevene under utplassering på en gårdsbarnehage. Gården lå litt unna skolen, men elevene brukte sykkel for å komme seg dit. På gårdsbarnehagen fikk noen av elevene delta i det vanlige gårdsarbeidet, mens andre var med i barnehagen og hadde ansvar for barna, men også for matlaging og renhold i selve barnehagen. Noen elever hadde også stelt i stand en lekeplass for barna, med benker og balansestativ. Både elever og lærere var veldig fornøyde med opplegget. Elevene fortalte at de fikk gjøre mye forskjellig på gården og i barnehagen, og at det var fint å være ute, og fint med et fag som var annerledes. Lærerne fortalte at de syntes utplasseringen fungerte veldig godt.

Da vi besøkte skolen nesten to år senere, møtte vi en kvinnelig lærer som hadde vært på faget i hele forsøksperioden og en kvinnelig lærer som var ny på arbeidslivsfaget dette skoleåret. Den kvinnelige læreren som hadde vært med hele veien hadde selv vanlig lærerutdanning, men var personlig interessert i ulike håndverksteknikker. Hun var også rådgiver ved skolen. Hun glødet for faget og ga uttrykk for at hun syntes det var det morsomste faget å undervise i, og at en av grunnene var at hun fikk et spesielt forhold til elevene her.

Den andre kvinnelige læreren var nokså ny i skolen, hadde universitetsutdanning, men også tidligere erfaring med arbeid fra attføringsbedrifter. Hun ba spesielt om å få lov til å undervise på arbeidslivsfaget da hun tok jobben på skolen.

Lærerne fortalte at de på 10. trinn hadde hatt to hovedaktiviteter. Det ene var en ekskursjon over flere dager til et kurssted for ulike håndverksteknikker. Dagen vi besøkte skolen hadde elevene prøvemuntlig der de presenterte produktene sine og det de hadde lært om håndverksteknikker på kursstedet. For å få penger til turen hadde elevene smurt baguetter som de solgte på skolen.

Den andre hoveddelen av opplegget på 10. trinn var utplassering. Noen elever arbeidet i barnehage, noen på sykehjem og noen i en lokal industribedrift. Lærerne fortalte at i barnehagen deltok elevene i alt, også i bleieskift, men på sykehjemmet kunne de ikke delta i stell. Her gjorde de i stedet ting som de ansatte ellers hadde lite tid til, som å spille spill og snakke med de eldre. På industribedriften fikk elevene reelle arbeidsoppgaver av passende vanskegrad. Læreren

forklarte at de greide å få praksisplassene dels fordi bedriftene og virksomhetene så det som en mulighet til å rekruttere lærlinger til sine fag senere.

Arbeidslivsfaget var lagt til en dobbeltime på slutten av dagen, og en enkelttime på slutten av fredagen. Lærerne fortalte at dette fungerte godt, men at enkelttimen ofte ble mer som «vanlig skole», og det kunne være utfordrende å holde ro og motivasjon oppe.

Dagen vi besøkte skolen gikk med til å observere muntlig, og vi fikk derfor lite anledning til å snakke med elevene uten lærere til stede. Gjennom de korte samtalene vi hadde med lærere til stede, fikk vi imidlertid inntrykk av at elevene trivdes svært godt på faget. Flere elever hadde blant annet blitt så inspirert av det de hadde lært om håndverksteknikker, at de nå planla å utdanne seg innen dette på videregående.

Inntrykket av at de fleste elevene trivdes godt ble også bekreftet under et besøk i en av bedriftene der flere elever var utplassert. Den nye læreren på arbeidslivsfaget hadde en avtale med opplæringsansvarlig i bedriften som, i tillegg til lærlinger, også hadde ansvar for arbeidslivsfagselevne. Formålet med møtet var at læreren skulle få tilbakemelding på elevene med tanke på vurdering. Opplæringsansvarlig og arbeidslivsfaglæreren gikk gjennom de enkelte utplasserte elevenes innsats i arbeidet, og det kom tydelig fram at elevene trivdes; de møtte opp og gjorde oppgavene de var satt til, ansvarsfullt. Senere fikk vi fortalt at noen av elevene som gjorde det dårlig på skolen og var involvert i mye problemer der, fikk svært gode tilbakemeldinger fra arbeidsplassene der de var utplassert.

I tillegg til at møtet bekreftet inntrykket av at utplassering fungerte godt for disse elevene, var det også interessant å merke seg hvordan vurderingen av elevene var basert på de ordinære kriteriene for godt utført arbeid i bedriften. Elevene ble vurdert på pålitelighet, om de gjorde oppgavene de var satt til, om de var selvstendige, fulgte sikkerhetsregler og meldte fra ved fravær. Skolen vurderte imidlertid også elevene etter mer ordinære skolekrav, som under muntlig eksamen der elevene både la fram håndverksprodukter som ble vurdert på kvalitet, men også ble vurdert på presentasjonen av håndverkskurset de hadde vært på. Organiseringen av faget, med mye praksis utenfor skolen for alle elevene, så ut til å føre til at arbeidslivsfaget ble noe helt annet enn de andre fagene elevene hadde på skolen.

At arbeidslivsfaget skulle være noe annet så også ut til å prege den måten lærerne bygde relasjoner til elevene. Læreren som hadde vært med alle tre årene,

understreket i samtale med oss at hun ikke tenkte på elevene på arbeidslivsfaget som faglig svake, selv om hun visste at noen av dem var det i andre fag. Hun sa i stedet at hun tenkte på de gode egenskapene og mestringen elevene viste på dette faget. Lærerne på arbeidslivsfaget var med andre ord opptatt av å vise elevene at i arbeidslivsfagstimene ble de vurdert for hva de gjorde der, og at det de ikke lyktes med i de andre fagene ikke var relevant. Denne læreren fortalte også at hun følte mye omsorg for elevene, og at hun var blitt som en «hønemor» for dem. I løpet av muntlig eksamen benyttet hun stadig anledningen til å gi elevene positiv bekreftelse, både på prestasjonene og på den gode innsatsen de gjorde ellers på arbeidslivsfaget. Arbeidslivsfaget på denne skolen ble slik preget av at elevene skulle få muligheten til å fungere og vurderes på andre premisser, og relasjonen til elevene ble bevisst brukt for å bygge opp igjen den selvtilliten elevene hadde mistet gjennom ikke å mestre de vanlige skolefagene.

SKOLE 6: TRE-ÅRIGE LINJER OG LITE SAMARBEID PÅ TVERS

Skole 6 ligger i en by i et spredtbygd distrikt. Byen har flere større offentlige virksomheter og preges av turisme og primærnæring. En stor andel av elevene gikk på arbeidslivsfaget, og på kullet vi fulgte hadde 25 prosent av elevene arbeidslivsfag da de gikk på 8. trinn. Da vi kom tilbake til skolen på 10. trinn hadde flere elever kommet til, slik at omtrent en tredjedel av trinnet nå hadde arbeidslivsfag. Inspektøren vi intervjuet mente at dette var en riktig andel i forhold til hvilke elever som hadde nytte av å gå på arbeidslivsfag i stedet for språk eller fordypning, men at de nå hadde det maksimale antallet de kunne greie. De fleste valgte arbeidslivsfaget på egen hånd, men de pleide å anbefale elever med individuell opplæringsplan å ta faget.

Skoleledelsen fortalte ved oppstarten av forsøket at de planla faget som en spesialiseringsmodell. Elevene fikk på 8. trinn velge en linje, dvs. et utdanningsprogram, som de etter planen skulle følge gjennom alle tre årene på ungdomsskolen. Elevene hadde fått tilbud om bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag og design og håndverk.

På 8. trinn bestod design og håndverksgruppa bare av i overkant av femten elever, alle jenter. Læreren var kunst- og håndverksutdannet og hadde satt i gang flere prosjekter med elevene. Det største prosjektet hadde vært å pusse opp lekerommet i et offentlig bygg. Jentene fortalte at de var fornøyde og ganske stolte over prosjektet, men noen ga også uttrykk for at de også kunne tenke seg å prøve

litt andre fag, som helse- og sosialfag. Elevene som gikk på restaurant- og matfag var delt i to grupper på skolekjøkkenet, og både elever – jenter og gutter – og de to lærerne ga uttrykk for at de var fornøyde, og timen vi deltok i var hyggelig og rolig. På bygg- og anleggsteknikk, der to lærere hadde 16 elever, var to av elevene jenter, resten gutter. Her opplevde vi timen som til dels kaotisk, lærerne strevde med å holde styr på elevene og elevene så ikke ut til å få gjort noe.

Da vi kom tilbake til skolen på 10. trinn, var inndelingen av fag den samme, og elevene hadde hatt de samme gruppene og fulgt det samme utdanningsprogrammet i hele perioden. Kjønnssdelingen på arbeidslivsfaget var fremdeles ujevn på programmene bygg- og anleggsteknikk og design og håndverk, mens kjønnsbalansen var nokså jevn på restaurant- og matfag.

Etter initiativ fra en nærliggende videregående skole, som ønsket å trekke til seg flere faglig sterke søkere, hadde restaurant- og matfagselevne hatt noe samarbeid med videregående. Erfaringene med utplassering der, og også i noen bedrifter, var imidlertid negativ, og skolen hadde nå gått bort fra dette opplegget for dette årets 9. trinnslever. De andre «linjene» hadde ikke hatt tilsvarende samarbeid. Inspektøren mente at det var praktiske problemer som hindret mer samarbeid med videregående: «lærerne der er travle, man må lage avtaler». Når det gjelder utplassering i bedrift, fikk de problemer med å holde oversikt over elevenes fravær.

Det hadde vært noe utskifting av lærere på grunn av flytting. De hadde fått en ny design- og håndverklærer, en eldre kvinnelig lærer med lang erfaring som kunst og håndverklærer. På bygg- og anleggsteknikk hadde de greid å rekruttere en faglært snekker som også var kunst- og håndverklærer. I tillegg hadde de en kvinnelig lærer som ekstra ressurs i bygg- og anleggsgfagstimene, hun hadde ikke noen spesiell utdanning innenfor faget. Restaurant- og matfaglærerne var de samme som tidligere, begge faglærte kokker og med rykte på seg for å ha et godt lag med elevene.

Etter å ha besøkt de tre «linjene» på denne skolen, satt vi igjen med et inntrykk av at lærerne på de tre linjene hadde lite kontakt med hverandre og fungerte på svært ulike måter. Restaurant- og matfag så ut til å fungere svært godt, det var ro i klassen, elevene fortalte at de syntes det var det beste faget, men skulle ønske at de kunne lære enda mer, for eksempel sløye fisk, og at de hadde tilgang på bedre utstyr, for eksempel bedre kniver. Eleven som gikk på design og håndverk uttrykte misnøye med at læreren bestemte for mye, mens de tidligere hadde fått

lov til å være med og bestemme mer selv. Endringen som hadde skjedd på denne linjen i løpet av ungdomsskolen hadde nok sammenheng med at den nye læreren, som hadde blitt overtalt til å ta faget, i stor grad praktiserte det som en vanlig kunst og håndverkstime. Ambisjonen hennes var å lære elevene noen grunnleggende ferdigheter innenfor tekstilfag, men mange av elevene hadde tydelig andre forventninger om hva faget skulle være, basert på sin opplevelse fra det første året. De trakk blant annet fram at de hadde vært mer utenfor skolen og ikke bare sittet ved pultene i klasserommet.

De største utfordringene hadde likevel klassen i bygg- og anleggsteknikk, der stemningen var preget av mange elevers forsøk på å sabotere undervisningen til tross for at den sindige og dyktige læreren arbeidet hardt for å få til oppgaver som skulle interessere elevene. Lærerne fortalte at mange av disse elevene oppførte seg på en helt annen og bedre måte i kunst og håndverkstimene, der han også underviste dem. At det ble en slik sterk og negativ dynamikk i arbeidslivsfagstimene kan tyde på at klassen rett og slett var altfor stor og elevsammensetningen uheldig.

Flere av lærerne mente at det ville ha vært en fordel om elevene kunne ha byttet linje, ettersom de oppfattet det som elevene hadde dårlige forutsetninger for å vite hva de faktisk valgte på forhånd, og særlig læreren i bygg- og anleggsteknikk opplevde at gruppene var for store. En annen tydelig konsekvens av spesialiseringen, var de kjønnsdelte klassene.

Bygg- og anleggsteknikk var den eneste linja som i stor grad prøvde å lage produkter for salg. Læreren hadde dårlig erfaring med dette. Han opplevde at det var lett å være for ambisiøs i planleggingen, og når elevene ikke mestret oppgavene godt nok, ble han stående igjen med mye ekstra arbeid. Han hadde derfor bestemt seg for at han fra nå heller ville lære elevene noen grunnleggende teknikker. Flere lærere snakket om at det var viktig at eleven fikk lære seg grunnleggende teknikker først, før man kunne tenke mer ambisiøst. Ved å legge vekten på grunnleggende ferdigheter ble imidlertid arbeidslivsfagstimene lite «arbeidslivsaktige», og til forveksling lik vanlig skole. Noe av misnøyen design og håndverkselevne ga uttrykk for så ut til å handle om nettopp at timene ble som vanlig skole. Samtidig var lærernes ønske om fokus på grunnleggende yrkesfaglige ferdigheter begrunnet med at det ville gjøre overgangen til yrkesfaglige programmer enklere.

4.2 Gjennomføringsmodeller, tilpasninger og utfordringer

Beskrivelsene av caseskolene viser at mange av skolene har foretatt endringer i opplegget i løpet av de tre årene forsøket har vart. Da vi kom tilbake på 10. trinn, fant vi derfor på flere av skolene ikke igjen de gjennomføringsmodellene som skolene beskrev at de ville bruke da de startet med arbeidslivsfaget på 8. trinn. Til dels handler nok dette om at skolene har måttet prøve seg fram for å finne fram til et opplegg som fungerer. I tillegg ser det ut som det er en tendens til at skoler tilbyr noe mer spesialisering det siste året på ungdomsskolen, og at praksis utenfor skolen, som også kan ses på som en form for spesialisering, gjennomføres denne siste fasen av ungdomsskolen.

Erfaringene fra caseskolene tyder ikke på at noen av modellene har vært spesielt problematiske å gjennomføre i seg selv. Skolenes valg av måter å ta i bruk utdanningsprogrammene på, ser ut til å være styrt av hvilke muligheter for eller ideer til opplegg lærerne har hatt da de startet opp. At ingen av modellene ser ut til å være vanskeligere å gjennomføre enn andre, kan derfor være en konsekvens av at det ikke egentlig er modellene som styrer opplegget, men at skolene utarbeider et opplegg de er i stand til å gjennomføre, og at de så vurderer hvordan dette kan passe med de ulike modellene.

Det ser likevel ut som det er noen utfordringer med å velge et opplegg som innebærer spesialisering eller fordypning innenfor et utdanningsprogram – særlig hvis det gjennomføres fra 8. trinn og hvis det innebærer at elevene selv fritt får velge «linje». I videregående opplæring vet vi at noen av utdanningsprogrammene er sterkt kjønnssegregerte, og når ungdomsskolene tilbyr elevene spesialisering, finner vi igjen den samme kjønnssegregeringen, for eksempel på bygg- og anleggsteknikk og design og håndverk, som vi kjenner fra videregående. På skole seks så vi at den nesten «rene» gutteklassen på bygg- og anleggsteknikk strevde med store atferdsproblemer og fungerte dårlig, mens på skole tre fungerte en gruppe med bare gutter på bygg- og anleggsteknikk svært godt, til tross for at også disse elevene ble beskrevet som å ha mange problemer. På skole seks så vi imidlertid at jenter på slike kjønnsdelte linjer så ut til å mistrives, og på skole tre så vi det lille mindretallet av jenter, som hadde valgt design og håndverk, ble overlatt langt mer til seg selv enn guttene.

Noen av caseskolene, som for eksempel skole 1, var bevisste på at alle elevene skulle prøve alt, blant annet for å unngå kjønnsdeling. Her prøvde de i stedet å

gjøre alle aktivitetene interessante både for gutter og jenter, og sa at for eksempel «toving ble interessant for gutter når de skulle lage sitteunderlag til elgjakt», og de ville gjerne at flere gutter skulle få se hva helse- og oppvekstfag innebar. Man kan tenke seg at dersom man lar elever få prøve seg på aktiviteter de i utgangspunktet ikke kjenner eller vet om de har interesse for, kan dette danne grunnlag for at de gjør noen andre valg på videregående enn de ellers ville ha gjort.

4.3 Å bruke lokalmiljøet

I forlengelsen av diskusjonen om hvordan arbeidslivsfaget kan organiseres, er det også relevant å trekke fram at casestudiene viser at skolene brukte lokalmiljøet i svært varierende grad. Noen skoler, som skole 1, brukte en strategi der de bevisst trakk bedrifter og enkeltpersoner fra lokalmiljøet *inn i skolen*. De brukte også lokalmiljøet til å komme seg ut, men store avstander gjorde det mindre aktuelt å ta i bruk utplassering i bedrifter eller samarbeid med videregående skoler. At lokale bedrifter var oppriktig interessert i arbeidslivsfaget, og brukte det som en mulighet til å markedsføre seg selv for elevene, så likevel ut til å gjøre at mange av arbeidslivsfagstimene ved denne skolen ble veldig forskjellige fra andre timer – som for eksempel når en lokal slakter kom med profesjonelt utstyr for å lære elevene å lage pølser. Andre skoler, som skole 5, hadde en større geografisk nærhet til en rekke bedrifter, og brukte bedriftene for å gi elevene reell arbeidspraksis. Også her framhevet skolen (og representanten for bedriften som vi fikk snakke med) at bedriftene hadde egeninteresse i å la arbeidslivsfagselevne bli kjent med dem – det kunne føre til sårt tiltrengte lærlinger i framtida.

Et siste eksempel på bruk av lokalmiljøet var skole 3. Her var det elevenes egne relasjoner – gjennom slekt og bekjente – til lokale bedrifter som åpnet for mulighet til praksisplasser på 10. trinn.

De andre skolene bruker lokalmiljøet i svært liten grad. Noen mente at det var vanskelig å få bedrifter interessert, andre opplevde at avstandene var for store, eller at elevene var for unge eller ikke selvstendige nok. Det er vanskelig å si om disse skolene kunne ha fått til mer om de hadde prøvd andre strategier. Med bakgrunn i casestudien synes det likevel som at både elever og lærere har positive erfaringer med å involvere lokalmiljøet.

4.4 Oppsummering

Hensikten med kapittelet har vært å gi noen eksempler på hvordan forsøket med arbeidslivsfag er blitt utformet i praksis. Vi har sett at skolene tilbyr mye forskjellig og at elevene har jobbet på mange forskjellige måter. Noen har for eksempel primært jobbet på skolen, andre har i større grad fått direkte erfaringer med arbeidslivet. Noen skoler har lagt opp til at elevene får spesialisere seg, mens andre skoler har vært opptatt av at elevene skal få smakebiter på mange yrker og utdanningsprogram i videregående. Skolene bruker også lokalmiljøet i varierende grad.

Samtidig som det er et sentralt funn at skolene i praksis har utformet faget på nokså ulike måter, viser analysene at det er vanskelig å peke ut enkeltfaktorer som har vært styrende for de enkelte skolenes valg. Erfaringene fra kontakten med skolene tilsier at utformingen av faget skjer i et samspill mellom ulike faktorer, som blant annet avhenger av planer som ble lagt tidlig i forsøket, hva slags lærerkrefter som finnes på den enkelte skole og hvilke muligheter lokalmiljøet og skolens lokaler gir for å utvikle faget.

Vi har dessuten vist at skolene varierer med tanke på hvilke elevgrupper faget er rettet inn mot. Noen skoler har gått bredt ut og ønsker å rekruttere alle typer elever. Denne strategien har vi særlig sett på skoler der yrkesfag har forholdsvis høy status og der skolene ligger i områder preget av industri. På andre skoler har faget i større grad blitt lagt opp med tanke på elever med størst læringsutfordringer i skolen, som for eksempel elever med behov for spesialundervisning. Kapittelet har vist at hvilke elevgrupper skolene legger opp til at skal delta i faget, samt hvilke elever som faktisk ønsker å delta i faget, legger noen viktige føringer på utformingen av faget.

Et viktig funn fra casestudien er at det er flere dimensjoner ved variasjonen i måten arbeidslivsfaget har blitt gjennomført på enn det som handler om man har knyttet opplæringen til ett eller flere yrkesfaglige programmer. En slik dimensjon er betydningen av lærer–elev-relasjoner. Vi har sett at flere av lærerne legger vekt på at arbeidslivsfaget gir mulighet til å bygge andre typer relasjoner til elevene enn de ordinære fagene, og bruker arbeidslivsfaget som et sted for å yte ekstra omsorg til elever som sliter.

5 Arbeidslivsfag – et praktisk fag?

I dette kapitlet vil vi drøfte hvorvidt arbeidslivsfaget har blitt utformet som et praktisk fag. Spørsmålet er viktig fordi det berører kjernen i faget, der nettopp de praktiske elementene skiller faget fra de andre fagene i skolen. At faget skulle være praktisk sto sentralt da forsøket ble foreslått innført (St. meld. nr 44 2008–2009), og kan sies å utgjøre grunnmuren i læreplanen for faget. I læreplanen heter det at «(...) opplæringen skal tilby praktisk arbeid (...). Det skal videre legges til rette for å bruke varierte arbeidsformer med relevante materialer, redskaper og teknikker i et trygt arbeidsmiljø. Gjennom arbeid med tjenester og produkter skal faget bidra til å utvikle selvstendighet, samarbeid, serviceinnstilling, entreprenørskap og kreativitet.» (Utdanningsdirektoratet 2010). Faget er også ment å være praktisk i den forstand at læreplanen stiller krav til at opplæringen skal være knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og at det åpnes for å samarbeide med partene i arbeidslivet lokalt eller regionalt i gjennomføringen av faget.

En hensikt med kapitlet er å gi en oversikt over hvor mange av elevene og lærerne som mener at faget har vært gjennomført som et praktisk fag, og hvordan dette har utviklet seg gjennom forsøksperioden. Underveisevalueringen viste at faget langt på vei var blitt gjennomført som et praktisk fag i 8. trinn, men at svært mye av opplæringen foregikk på skolen. Vi starter derfor kapitlet med å undersøke om elever og lærere etter tre år med arbeidslivsfaget opplever at faget har vært praktisk. En viktig målsetting med forsøksfaget er at elevene skal lære seg å produsere produkter og/eller yte tjenester. Vi vil derfor undersøke om elevene selv opplever at de har lært noe av dette, og hva slags typer praktiske ferdigheter de eventuelt har blitt bedre i. Vi vil også undersøke hvor mange skoler som har lagt opp arbeidslivsfaget slik at elevene kan få solgt de produktene de lager og de tjenestene de yter. Noen skoler har utformet faget gjennom konseptet elevbedrift. Hvor omfattende er dette? Og hvordan opplever lærerne at dette har fungert?

Videre spør vi i hvor stor grad opplæringen utelukkende har vært på skolen, og i hvor stor grad skolene har tatt i bruk opplæringsarenaer utenfor skolen og hvordan dette samarbeidet har fungert. Med tanke på at arbeidslivsfaget kan sees på som en forberedelse til videre utdannings- og yrkesvalg, vil relasjonen til de

videregående skolene være sentralt i utformingen av faget. I hvor stor grad har skolene samarbeidet med videregående og hvordan opplever lærerne at dette samarbeidet har fungert?

Til slutt i dette kapitlet vil vi undersøke hvordan skolene har jobbet med utdanningsprogrammene i videregående. Det ligger som en føring i læreplanen at oppgavene elevene skal jobbe med er knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Hvilke programmer har skolene tatt i bruk? Og hvordan har de integrert programmene inn arbeidet med faget?

Det empiriske materialet i dette kapitlet er spørreundersøkelsene til elever og lærere på 10. trinn i skoleåret 2010–11. Resultatene vil i noen tilfeller bli sammenliknet med resultater fra spørreundersøkelsene som ble gjennomført blant elever og lærere på 8. trinn to år tidligere.

5.1 Omfanget av praktisk arbeid

Hvor stor del av arbeidslivsfaget som ble gjennomført som praktisk arbeid, ble undersøkt etter ett år med arbeidslivsfaget (Bakken mfl. 2012). Resultatene tilsa at omfanget av praktisk opplæring var stort i den første perioden av forsøket, og det store flertallet av lærere og elever ga uttrykk for at faget var blitt gjennomført som et praktisk fag. Samtidig var det en av fem elever, som mente at de hadde jobbet praktisk mindre enn halvparten av tiden i faget.

Spørsmålene om omfang av praktisk arbeid ble gjentatt til lærere og elever i undersøkelsene som ble gjennomført etter at faget hadde fungert i nær tre år. Hovedbildet er at det er få endringer å spore. Som på 8. trinn er så å si alle lærerne to år senere enige i at «arbeidslivsfaget på min skole blir i stor grad gjennomført som et praktisk fag».

Tabell 5-1 viser hvordan elevene svarer på følgende spørsmål: «Hvor mye av tiden har du jobbet praktisk i arbeidslivsfaget på skolen?». Spørsmålet ble både stilt i 2011 og i 2013, og viser elevenes subjektive opplevelser av hvor stort omfanget av praktisk arbeid har vært i arbeidslivsfaget.

Tabell 5-1 Hvor mye av tiden har du jobbet praktisk i arbeidslivsfaget på skolen? Elevsvar, prosent.

| | 8. trinn (skoleår 2010–11) | 10. trinn (skoleår 2012–13) |
|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Mesteparten av tiden | 51 | 50 |
| Litt over halvparten av tiden | 19 | 18 |
| Omtrent halvparten av tiden | 14 | 13 |
| Litt under halvparten av tiden | 9 | 10 |
| Sjelden | 6 | 6 |
| Ingen | 1 | 3 |
| Total | 100 | 100 |
| N | 1403 | 954 |

Elevenes vurderinger på de to tidspunktene er påfallende like og viser at elevenes vurderinger av omfanget av praktisk jobbing i arbeidslivsfaget har endret seg lite i løpet av de tre årene forsøket har vart. Halvparten av elevene mener at de har jobbet praktisk mesteparten av tiden og ytterligere 18 prosent at de har jobbet praktisk litt over halvparten av tiden. Noen få elever sier at de ikke har jobbet praktisk, og til sammen er det 19 prosent som vurderer det slik at de har jobbet praktisk mindre enn halvparten av tiden.

5.2 Har elevene fått bedre praktiske ferdigheter?

En viktig målsetting med faget er at elevene skal få økt kompetanse i praktiske ferdigheter. For å fange opp hva elevene selv mener de har lært gjennom arbeidslivsfaget, fikk elevene på 10. trinn følgende spørsmål: «Har arbeidslivsfaget ført til at du er blitt flinkere til å jobbe med praktiske ting?» Elevene ble bedt om å krysse av for «Ja, helt klart», «Ja, litt», «Nei» eller «Vet ikke». Et tilsvarende spørsmål ble stilt da elevene gikk i 8. trinn, og svarfordelingene i begge undersøkelsene er gjengitt i tabell 5-2. Etter tre år med arbeidslivsfaget mener halvparten av elevene at de «helt klart» har blitt flinkere å jobbe med praktiske ting. 33 prosent svarer at de har blitt «litt» flinkere og 14 prosent av elevene mener at de ikke har blitt flinkere. Tre prosent er usikre.

Tabell 5-2 Har arbeidslivsfaget ført til at du er blitt flinkere til å jobbe med praktiske ting? Elevsvar, prosent.

| | 8. trinn (skoleår 2010–11) | 10. trinn (skoleår 2012–13) |
|----------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Ja, helt klart | 47 | 50 |
| Ja, litt | 40 | 33 |
| Nei | 9 | 14 |
| Vet ikke | 4 | 3 |
| Total | 100 | 100 |
| N | 1421 | 954 |

Note: I 2011 var formuleringen «Har arbeidslivsfaget ført til at du er blitt flinkere til å jobbe praktisk (for eksempel bygget eller laget noe)?» Selv om spørsmålsformuleringene er litt forskjellige, antar vi at de likevel er sammenliknbare.

Det store flertallet av elevene oppfatter altså selv at de har blitt flinkere til å jobbe med praktiske ting. For å få mer kunnskap om hvilke ferdigheter elevene har blitt bedre i, ble det stilt et oppfølgingsspørsmål hvor de ble bedt om å skrive litt om hvilke praktiske ting de hadde blitt flinkere i. 431 ungdommer benyttet sjansen, det vil si at litt over halvparten av de som fikk spørsmålet skrev noen stikkord eller setninger om dette. Svarene fra elevene sier ikke bare noe om hva elevene har fått ut av arbeidslivsfaget, men forteller også mye om innholdet i faget.

Samlet gir elevene uttrykk for stor variasjon i de ferdigheter de har blitt bedre i. Det er elever som nevner at de har blitt flinkere til å bake, lage mat, elektro, lodde, jobbe med barn, jobbe med eldre, elevbedrift, skru på moped, mekke på motorer, male, hogge ved, håndarbeid, keramikk, strikke, sy, data, skjære i glass, snekre, spikre, sage, pusse, jobbe på gård, servering, pusse møbler, fotografere, jobbe med metall, fiske med garn, regnskap, jobbe i butikk, sveise, dreie og plante blomster.

En del elever svarer at de har blitt flinkere i en av disse oppgavene. Samtidig skriver det store flertallet at de har blitt bedre til å utføre mange forskjellige oppgaver. Noen svarer for eksempel at det har blitt flinkere til «Alt!», «alt vi har gjort...» eller «Masse!». For å konkretisere noe av mangfoldet som elevene selv beskriver at arbeidslivsfaget har gjort dem flinkere til, gjengir vi i utdrag av noen av elevenes sitater:

Drive med kyr, lage tinnsoldater, jobbe med traktorer, vaske, fotpleie, håndpleie. Kroppspleie.

Jeg har lært mer om bil og mekanikk. Jeg har også lært hvordan man maler så det blir bra. Jeg har lært ganske mye praktisk som kommer til å komme i bruk når jeg blir voksen

Har blitt flinkere til å håndtere tred, sløyd, lodding, maling og lært mykje og fått mykje tips om korleis man kan få lage ting og om det kan sitte godt fast. Arbeidslivsfag har lært meg ekstremt mykje som eg ikkje kunne lært i dei hine faga.

Jeg har lært litt mer om kart og kompass. Også har jeg lært litt om å hogge ved når jeg gikk på vedgruppa. m:) :) :)

Jeg har blitt flinkere til å selge varer, lage mat og noe av planker.

Jeg har blitt flink til å lage mat, lage hus i små form, sveise, jobbe med elektriske ting og data.

Jeg har blitt flinkere med å jobbe med hammer og design og sånne ting da, men har også blitt bedre med å jobbe med å male og sånne ting for å være ærlig.

Jeg har blitt flinkere på følgende praktiske ting: -Førstehjelp -Praktisk elektronikk og teknologi -Design og håndtverk, blant annet strikking - Matlaging og litt salg via et nokså fiktivt prosjekt vi hadde om bedrifter.

Nokså mange elever understreker at de har blitt flinkere til å bygge ting og at de er blitt flinkere med hendene. Andre legger vekt på at de har lært seg å bruke verktøy, slik disse ungdommene gir uttrykk for:

Jeg har lært flere navn på verktøy som jeg kommer til å trenge i den jobben som jeg har lyst på.

Har blitt flinkere til håndarbeid og bruke linjal, måler, sag og andre verktøy :).

Blitt mye flinkere til å bygge gjenstander som er mye mer rette og ser fint ut enn det jeg kunne før jeg begynte på arbeidslivsfag, har også blitt bedre med verktøy.

Samlet tegner utsagnene et bilde av et variert og sammensatt praktisk fag, der elevene har tilegnet seg mange forskjellige typer kompetanser, ikke bare praktiske ferdigheter som handler om å bygge noe eller utvikle en tjeneste, men også det som har med samarbeid å gjøre:

Arbeide i grupper, Snekre, Lage forskjellige ting, som kniver, skilt, male og mye mer. Jeg har lært å samarbeide ordentlig og godt og bli mer konsentrert.

En annen skriver at:

Eg har lært at det er viktig med rutiner i ei bedrift, og at ingen skal sluntre unna i timane, fordi då blir bedrifta ikkje like effektiv.

Andre legger vekt på at de har lært noe om hva det betyr å være i en arbeids-situasjon, og at dette også handler om å «orke å gå på arbeid», «være mer nøye når jeg gjør ting», «holde orden på arbeidsplassen», «rydde bedre» og «hvordan man skal oppføre seg på jobb», som noen av elevene skriver.

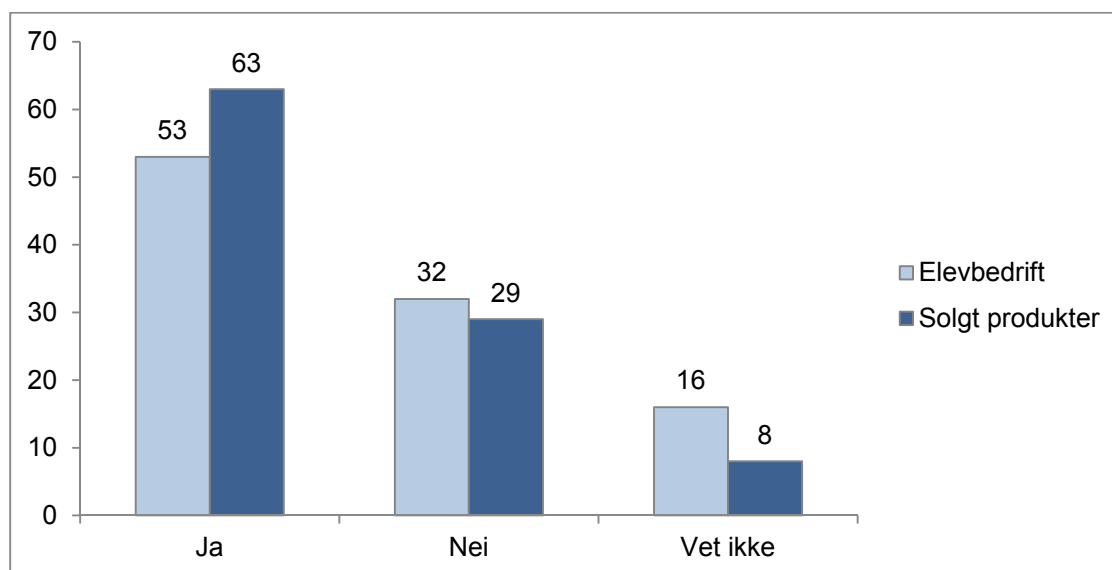
Andre legger vekt på at de praktiske tingene de har lært også har bidratt til egen personlige utvikling. En jente skriver for eksempel at:

(...) det jeg har blitt flinkere til når det gjelder praktiske ting igjennom arbeidslivsfaget er å stole på seg selv. Og lage mat, man finner også ut ting som man trudde man ikke kunne fra før.

5.3 Produksjon av produkter og tjenester

En målsetting med arbeidslivsfaget er at elevene skal lære seg å produsere produkter og yte ulike tjenester. Det er ikke et krav om at produktene eller tjenestene må selges, men læreplanveiledningen understreker at produktene kan lages for et marked og at salg av produktene kan gi flere dimensjoner til faget (Utdanningsdirektoratet 2012). Vi har spurt både elever og lærere om produktene/tjenestene de har produsert har vært rettet mot et marked. Figur 5-1 viser elevenes svar på om de har hatt elevbedrift og om de har solgt produkter/tjenester i løpet av de årene de har hatt arbeidslivsfag.

Figur 5-1 Elevbedrift og salg av produkter eller tjenester i løpet av alle årene med arbeidslivsfaget. Elevsvar, prosent (N= 937).



Figuren viser at mer enn halvparten av elevene har hatt elevbedrift i arbeidslivsfaget, mens en tredjedel ikke har hatt det. Noe mer vanlig enn å ha elevbedrift, har det vært å selge produkter. 63 prosent av elevene har solgt produkter, mens 29 prosent oppga at de ikke har solgt produkter. På begge disse spørsmålene er det mange som svarer at de ikke vet om de har hatt elevbedrift eller solgt produkter.

Undersøker vi hva som ligger bak tallene, viser det seg at hver femte elev svarte nei på begge spørsmålene – at de verken har hatt elevbedrift eller solgt produkter. Basert på disse opplysningene lurte vi på om innholdet i arbeidslivsfaget ble opplevd annerledes for disse elevene enn for elever som har hatt elevbedrift/solgt produkter. En nærmere analyse av dette (tabellene vises ikke her) støtter ikke opp om denne antagelsen. Vi finner at elever som ikke har hatt elevbedrift/solgt produkter i liten grad skiller seg fra andre elevers vurderinger av hvor mye tid de har jobbet praktisk, omfanget av praktisk opplæring eller omfanget av arbeidslivsfaget utenfor skolen. Elever som ikke har blitt eksponert for salg og markedsorientering i arbeidslivsfaget, vurderer altså ikke innholdet i arbeidslivsfaget på andre måter enn andre elever.

At det å selge produkter kan ha fungert bra en del steder, kommer fram i et åpent spørsmål til lærerne i spørreskjemaet, der de ble bedt om å skrive ned om det var noe de syntes hadde fungert spesielt bra på arbeidslivsfaget. Noen lærere løfter fram viktigheten av at elevene får selge produkter: En lærer beskriver dette på følgende måte:

Elevene har alle muligheter til å produsere varer for salg og som en følge av dette opplever mange stolthet over eget arbeide og det øker lysten til å yte mer.

En annen lærer skriver at:

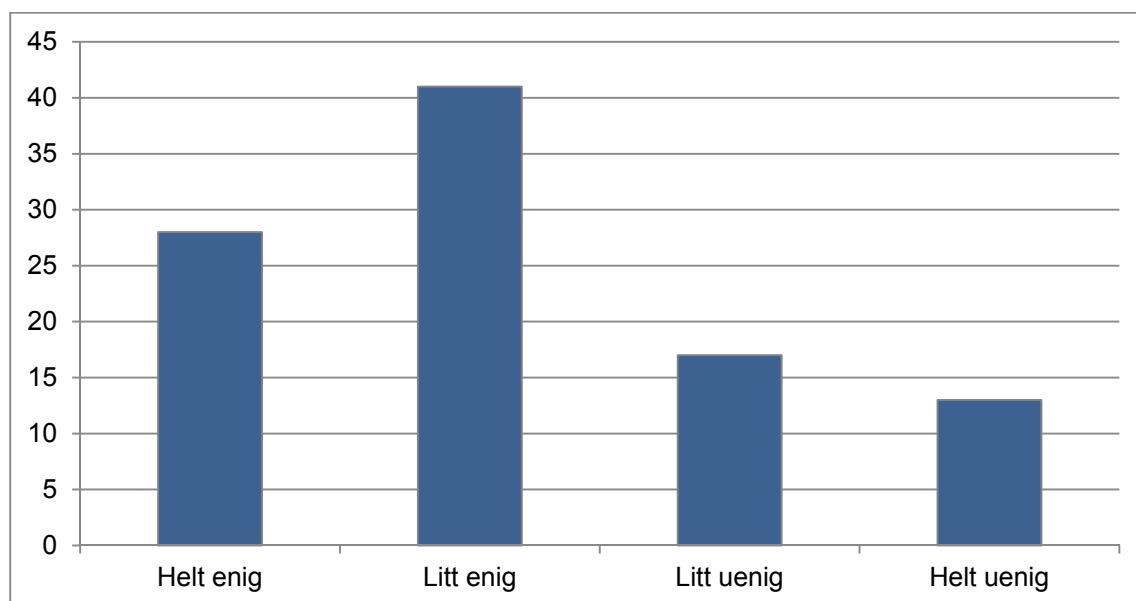
Elevene får ta del i planleggingen av produkter. At det er praktisk fag med lite teori. Vi har et felles mål som elevene må samarbeidet om, og at det resulterer i et produkt som skal "selges." Det virker som at elevene får et eierforhold og en stolthet til produktene som de vet at andre skal kjøpe.

Også gjennom skolebesøkene registrerte vi flere eksempler på at elevene var involvert i salg av produkter. Flere skoler har hatt erfaring med at elevene laget og solgte for eksempel baguetter i skolekantinene, eller laget mat til et arrangement på skolen. Dette så ut til å være former for salg som fungerte godt, og inntektene fra salget kunne brukes til ulike aktiviteter for elevene på faget. En fordel med å produsere mat til en skolekantine eller et arrangement var at elevene og lærerne kunne være sikre på å få solgt det de hadde laget. Noen hadde erfaring med at det å selge produkter på et åpent marked kunne være mer krevende. På en av skolene vi har besøkt, var det en lærer, kort nevnt i forrige kapittel, som hadde gitt opp å selge produkter. Han forklart dette på følgende måte:

Materialer er dyrt og jeg tenkte at det var fint hvis vi kunne selge produkter. Greit å kjøpe materialer for kr 10 000 hvis vi kan selge det for 15 000–20 000. Men vi har ikke solgt noe. Jeg orker ikke å selge – da må jeg gjøre alt. Elevene klarer ikke. Disse elevene – hvis de skal ta for seg noen oppgaver, markedsføring – da er de ute på gangen og herjer.

I tillegg til ovennevnte eksempel, ble vi fortalt på skolebesøkene at ikke alle produktene/tjenestene egnet seg for salg da kvaliteten ikke var bra nok. Om produktene som har vært produsert i arbeidslivsfaget har egnet seg for salg eller ikke, har vi spurt lærerne om. Deres svar vises i figur 5–2.

Figur 5-2 Produktene/tjenestene som elevene har produsert egner seg godt for salg. (N= 76). Lærersvar, prosent.



Syv av ti lærere mener at det arbeidslivsfagselevne har laget, egner seg godt for salg. Det er likevel tre av ti som er uenig, noe som kan forklare at en del elever ikke har solgt produkter de har laget eller deltatt i elevbedrift. På caseskolene så vi også noen eksempler på at elever hadde elevbedrift, men uten at det var tenkt at produktene faktisk skulle selges.

5.4 I eller utenfor skolen?

Det er i følge læreplanen opp til skolene om de utelukkende vil gjennomføre opplæringen i arbeidslivsfaget på den enkelte skole eller om opplæringen skal foregå «(...) i samarbeid med fagmiljøer lokalt eller regionalt og partene i arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet 2010). Læreplanveiledningen presiserer at et samarbeid med videregående skoler og bedrifter kan være nyttig (Utdanningsdirektoratet 2012). Dette kan nok tolkes som en mild oppfordring fra sentrale myndigheter om å bruke opplæringsarenaer utenfor skolen.

Underveisevalueringen viste at mange av elevene hadde forventninger til at arbeidslivsfaget skulle gi dem erfaringer med arbeidslivet og at en del var skuffet over at opplæringen i 8. trinn i begrenset grad hadde foregått «ute i det virkelige liv» (Bakken mfl. 2012). Hvordan har dette utviklet seg i forsøksperioden? Er det vanligere at opplæringen foregår utenfor skolen når elevene er blitt to år eldre? La oss først se hva elevene svarer på et spørsmål om hvor mange timer som har

foregått utenfor skolen. Svarfordelingen er gjengitt i tabell 5-3 og viser hvordan elevene svarte i 8. trinn og to år senere i 10. trinn.

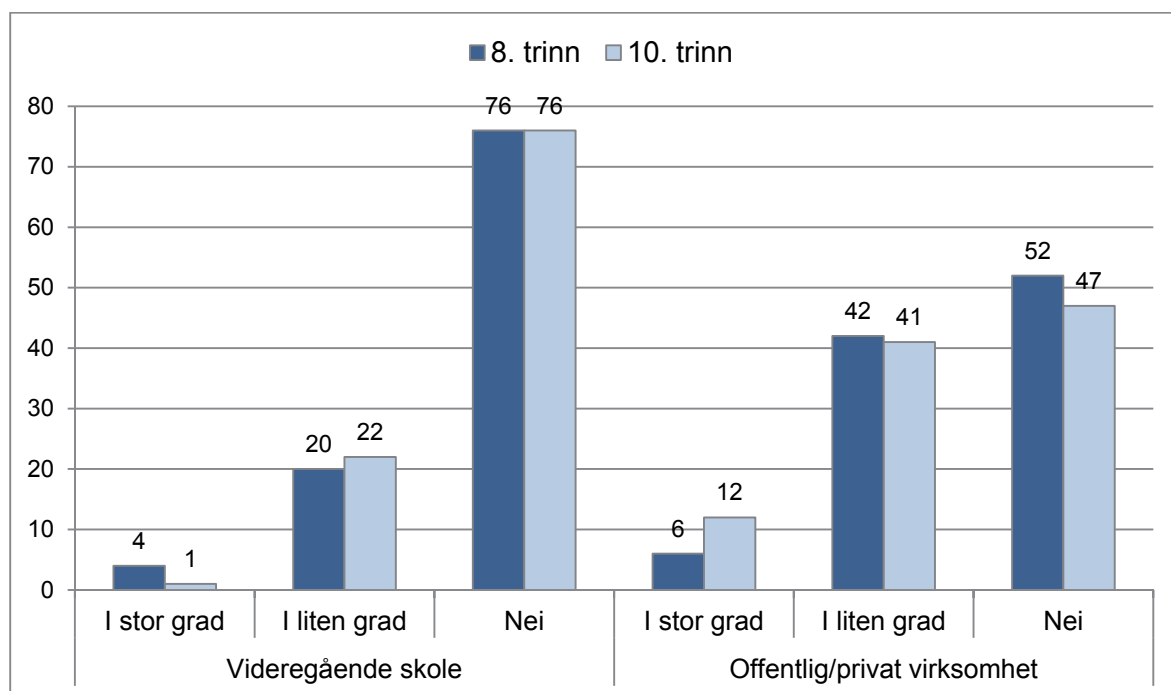
Tabell 5-3 Hvor mange av timene i arbeidslivsfaget har foregått utenfor skolen. Elevsvar, prosent.

| | 8. trinn (skoleåret 2010–11) | 10. trinn (skoleåret 2012–13) |
|-----------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| De aller fleste | 9 | 8 |
| Litt over halvparten | 7 | 5 |
| Omtrent halvparten | 9 | 8 |
| Litt under halvparten | 15 | 11 |
| Noen få timer | 44 | 41 |
| Ingen | 16 | 26 |
| Total | 100 | 100 |
| N | 1414 | 953 |

Hovedbildet er at det også på 10. trinn bare er et fåtall av timene som har foregått utenfor skolen. To av tre elever svarte at de har hatt «ingen» eller «noen få timer» utenfor skolen i arbeidslivsfaget. Dette er en økning fra 8. trinn (henholdsvis 67 prosent og 60 prosent). For noen få elever har omtrent all undervisning foregått utenfor skolen og gjelder i underkant av ti prosent, både på 8. og 10. trinn. Resultatene viser at opplæringen i arbeidslivsfaget først og fremst har foregått på skolen og at omfanget av skolebasert opplæring har økt noe fra 8. til 10. trinn.

Hvordan *lærerne* oppfatter bruken av opplæringsarenaer utenfor skolen er målt på en annen måte. Lærerne fikk først et spørsmål om opplæringen hadde foregått på videregående skole og deretter et annet om opplæringen hadde foregått i offentlige eller private virksomheter. Lærernes svar støtter elevenes oppfatninger langt på vei. Hovedbildet er at relativt lite av opplæringen foregår utenfor skolen. Samtidig er det i følge lærerne en del som har brukt bedrifter i opplæringen. Det er derimot svært få lærere som på 10. trinn sier at dette har skjedd i stor grad og 42 prosent svarer «nei» på begge spørsmålene. Figur 5-3 viser at lærernes svar har endret seg nokså lite gjennom de årene forsøket har vart.

Figur 5-3 Om opplæringen har foregått utenfor skolen. Lærersvar, prosent (N= 107 på 8. trinn, N= 76 på 10. trinn).



For å fange opp hvordan samarbeidet med videregående og med bedrifter har fungert, fikk lærerne mot slutten av spørreskjemaet et åpent spørsmål der de ble bedt om å skrive kort om dette. Vi ba også lærerne si litt om hvorfor de eventuelt ikke har samarbeidet med disse instansene. 49 lærere responderte på spørsmål om bedrifter eller offentlige virksomheter og 52 på spørsmålet om videregående.

Gjennom svarene kommer det fram at lærerne er mer fornøyd med samarbeidet med bedrifter og offentlige etater i lokalmiljøet enn med de videregående skolene. Svært mange lærere forteller gjennom de åpne svarene at de har møtt positive holdninger fra bedrifter og lokale kommunale aktører. Noen forteller at de har fått gode tilbakemeldinger på selve faget.

Dei bedriftene vi besøkjer er utelukkande positive. Vi nyttar besøka til å dra med oss inspirasjon tilbake til skulen, det er ein god plan for vår del. Bedriftene er nysgjerrige på faget, og vert veldig glade når dei høyrer kva det innebær.

En annen gir uttrykk for den entusiasmen skolen og faget de har blitt møtt med på denne måten:

Samarbeidet med virksomhetene i vårt nærmiljø har vært helt fantastisk. Alle har tatt i mot oss. Og vi har fått det vi har etterspurt. I tillegg har

alle som vi har spurt om å komme til skolen for å bidra i undervisningen eller fortelle om sin jobb, sagt ja. Lokalmiljøet er interessert i arbeidslivsfaget og ønsker å bidra. Veldig positivt.

Lærere kan også fortelle om at de har fått fine tilbakemeldinger på elever som har vært utplassert:

Svært positive tilbakemeldinger. God oppførsel, god arbeidsinnsats. Sommerjobber!

Gjennom svarene kommer det fram eksempler på instanser skolene har jobbet med. Flere nevner samarbeid med lokale privatbedrifter. Andre nevner kommunale bedrifter og virksomheter, og om gode erfaringer med å trekke kommunens sykehjem inn i helse- og oppvekstfag. Andre forteller at de har brukt SFO, barnehager og barneskoler. En lærer savner at teknisk etat kunne vært mer involvert. At variasjonen er stor og kreativiteten høy, kommer fram gjennom dette sitatet:

Vi har god erfaring med samarbeid med blant annet elgjaktlag som vi har vært ute ilag med, på jakt, videre jegere som bidrar med elgkjøtt til produksjonen vår av pølser, fallviltgruppa i kommunen har bidratt med rådyr til slakting, Bondelaget har bidratt med et griseslakt, vi har en pøsemaker som mentor i elevbedriften vår, Ungt entreprenørskap i fylket har vært på besøk hos oss, vi samarbeider med alders- og sykehjemmet i kommunen, samt hjelpemiddelsentralen. Alle er positive og velvillige til arbeidet vårt.

Selv om mange har gode erfaringer med lokalt arbeidsliv, er det også lærere som har møtt liten lokal vilje til samarbeid med lokale bedrifter og offentlige arbeidsplasser. Det er også lærere som forteller om godt samarbeid, men at utfordringen for skolen handler om å få samarbeidet med bedrifter til å passe inn i timeplanen.

Elevene i 10. klasse har hatt arbeidspraksis noen timer i uka både i private og offentlige virksomheter. Ved spørsmål om bedriftsbesøk o.l. møter vi alltid velvilje. Timeplanen vanskeliggjør optimale opplegg – vi skulle helst hatt en hel/halv dag i uka med arbeidslivsfag. Vi må stadig låne/stjele timer fra andre fag for å gjennomføre opplegg.

En annen skriver dette slik:

De jeg har snakket med av bedrifter har vært meget positive. 'Problemet' er at det er vanskelig å organisere pga. timeplan og lærer som har andre fag osv...

Samarbeid med videregående opplæring har fungert dårligere og varierer mye fra skole til skole. Mange forteller at det ikke har vært noe samarbeid overhodet eller at kontakten ikke har vært spesielt tilfredsstillende. Svar som «Har ikkje samarbeida», «Ikke samarbeid» eller «Eksisterer ikke!!!» går igjen blant mange lærere. Noen viser til at de har forsøkt å ta kontakt, men at responsen fra videregående har uteblitt. Andre legger vekt på at selv om de har hatt kontakt, opplever de at de ansatte i videregående har liten interesse for faget. Noen lærere bemerker at de samarbeider med videregående ellers i skolen, for eksempel i faget utdanningsvalg, men at de likevel ikke bruker dem i arbeidslivsfaget.

For noen lærere oppleves det som «(...) vanskelig eller ikke mulig å få til!!», som en lærer uttrykker det uten å begrunne hvorfor. Andre viser til at avstanden til videregående er så stor at det blir vanskelig eller umulig å få det til.

Vi bor tre mil unna nærmeste videregående skole... det sier vel det meste om hvorfor vi ikke bruker dem i hverdagen.

Selv om avstand er et viktig moment, finnes det også lærere som skriver:

Dette er eit område vi må bli flinkare til. Vi har videregående skule med flotte praktiske linjer rett i nærleiken av ungdomsskulen. Tettare samarbeid her er viktig.

I dette utsagnet kommer det fram at verken nærhet til videregående eller god vilje er tilstrekkelige betingelser for å få til et samarbeid. Utsagnene tyder på at grunnen til manglende samarbeid i enkelte tilfeller går begge veier.

Noen lærere er strålende fornøyd og viser til at de har et:

(...) godt samarbeid. Videregående har vore på tilbodssida og stilt opp med faglært arbeidskraft og verkstad.

En annen skriver at det har vært:

(...) enkelt å komme inn i vg skole. Positive lærere på VGS. VGS på tilbudssiden – ønsker å vise fram det de driver med. Motiverende for u.skole-elevne. Samarbeid om lakkering av sykkel. Fikk bruke VGS sine lokaler og lærer hjelp til med å lakkere på en skikkelig måte. Lærte mye.

Noen av de som sier at samarbeidet med videregående har fungert bra, legger vekt på at det har vært noen strukturer til stede som gjør det lettere å få til samarbeid.

Godt organisert av spesialkonsulent for alle skolene i kommunen som har deltatt i forsøket. Stor velvillighet fra de videregående skolene.

En annen uttrykker det samme på følgende måte:

I starten gikk det bra når vi hadde en koordinator. Dette har avtatt når vi har mindre tid til samarbeid med andre skoler og ikke har en aktiv koordinator.

5.5 Hvilke utdanningsprogrammer har skolene hentet inspirasjon fra?

Læreplanen til arbeidslivsfaget vektlegger at det er oppgavene som elevene skal arbeide med som legger grunnlaget for innholdet i faget og hvordan det skal lokalt utformes (Utdanningsdirektoratet 2010). I læreplanveiledningen heter det at oppgavene skal hentes fra yrkesfagene i videregående opplæring, men være tilpasset ungdomstrinnet og til kompetansemålene som er gitt i læreplanen for faget (Utdanningsdirektoratet 2012). Hvilke utdanningsprogram har skolene tatt i bruk for å gi elevene opplæring i arbeidslivsfaget?

For å måle dette fikk lærerne i spørreundersøkelsen presentert de ni aktuelle utdanningsprogrammene som er dekket av arbeidslivsfaget, og de ble bedt om å krysse av for hvor mange av elevene som har fått opplæring innenfor det enkelte utdanningsprogram. Det ble presisert at svarene skulle gjelde for inneværende skoleår. Svarene sier noe om hvor mange programmer som skolene vanligvis har tatt i bruk og noe om hvilke programmer som er mest vanlig. Resultatene viser at det er få skoler som kun har vært innom ett program og det er få som har vært innom så mange som åtte eller ni. Utover dette varierer det en del mellom skolene når det gjelder hvor mange utdanningsprogrammer de har vært innom. Rundt tre av ti svarer at de har hatt to–tre programmer, tre av ti har hatt fire–fem

programmer og ytterligere tre av ti har hatt seks–sju programmer. Svarene understreker et poeng i forrige kapittel, om at forsøket lokalt har blitt utformet på nokså ulike måter.

Tabell 5-4 viser hvor mange av skolene som har tatt i bruk de ulike utdanningsprogrammene. Flertallet av skolene har vært innom bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag og/eller design og håndverk. Omtrent halvparten av skolene har hatt helse- og oppvekstfag. En del skoler har hatt teknikk og industriell produksjon. De resterende programmene er tilbudt på om lag hver tredje skole.

Tabell 5-4 Andel av lærerne som oppgir at de har hatt elever som har fått opplæring innenfor ulike utdanningsprogram. (N= 75). Prosent

| Har elevene fått opplæring innenfor noen av følgende utdanningsprogram? | Ja | Nei * | Total |
|---|----|-------|-------|
| Bygg- og anleggsteknikk | 76 | 24 | 100 |
| Restaurant- og matfag | 72 | 28 | 100 |
| Design og håndverk | 64 | 36 | 100 |
| Helse- og oppvekstfag | 48 | 52 | 100 |
| Teknikk og industriell produksjon | 41 | 59 | 100 |
| Naturbruk | 34 | 66 | 100 |
| Elektrofag | 34 | 66 | 100 |
| Service og samferdsel | 33 | 67 | 100 |
| Medier og kommunikasjon | 32 | 68 | 100 |

* Note: Selv om det var meningen at lærerne skulle krysse av for hvert av de ni programmene, viser det seg at så mange som halvparten har unnlatt å svare på en eller flere av utdanningsprogrammene. Siden dette først og fremst gjelder de utdanningsprogrammene som har minst utbredelse, tolker vi det slik at lærere som ikke har avgitt svar har gjort dette fordi de ikke har tilbudt elevene opplæring i det aktuelle utdanningsprogrammet. Dette innebærer at vi behandler det å ikke ha besvart og svaralternativet «ingen av elevene», under ett. En lærer har hoppet over samtlige programmer og er utelatt fra beregningen.

Svarene fra lærerne, som altså gjelder 10. trinn, avviker lite fra det som kom fram etter det første året med forsøket (Bakken mfl. 2012). Også blant de 15 skolene som satte i gang med forsøket før de skolene vi har fulgt, var bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag og design og håndverk de klart mest brukte utdanningsprogrammene (Christensen mfl. 2010). At skolene først og fremst velger noen utdanningsprogrammer, og at dette valget er nokså stabilt gjennom de tre årene på ungdomstrinnet, kan tyde på at noen av utdanningsprogrammene lettere lar seg tilpasse ungdomstrinnet og er bedre egnet for akkurat dette faget. I underveisrapporten la vi vekt på at en mulig forklaring på hvorfor skolene velger akkurat disse programmene kunne være at de ikke krever så mye særskilt tilrette-

legging som flere av de andre utdanningsprogrammene. Mye av undervisningen i disse tre fagene kan gjennomføres i allerede eksisterende lokaler og med de lærerne som allerede finnes på skolen.

Det kan være verdt å merke seg at de mest utbredte utdanningsprogrammene er sammensatt av både guttedominerte (bygg- og anleggsteknikk) og jentedominerte (design og håndverk) programmer og av programmer som gutter og jenter velger i omtrent like stor grad (restaurant- og matfag). Siden et så stort flertall av elevene på arbeidslivsfaget er gutter, kunne en kanskje tenkt at skolene i størst grad tilbød de tradisjonelt guttedominerte utdanningsprogrammene. Resultatene tyder ikke på det.

5.6 Ulike måter å bygge utdanningsprogrammene inn i faget på

Som nevnt finnes det flere måter skolene kan bygge utdanningsprogrammene i videregående inn i arbeidslivsfaget på. I forrige kapittel viste vi ulike eksempler og typiske modeller som en del skoler planla å ta i bruk, som vi kalte for «spesialiseringmodellen», «rulleringsmodellen» og «aktivitetsmodellen». Det foreligger ingen sentrale føringer til hvordan skolene skal integrere utdanningsprogrammene inn i det nye faget, og i veiledningen til læreplanen blir disse tre variantene framstilt som eksempler på hvordan skolene kan gjennomføre faget. Skolene kan altså selv velge hvordan de vil gjøre dette og det er heller ikke noe krav om å velge en bestemt modell.

I prinsippet kan det tenkes ulike måter å forholde seg til disse gjennomføringsmodellene på. Skolene kan for eksempel velge ut en av dem, som gjennomføres i mer eller mindre rendyrket form uten at de benytter seg av noen av de andre. En annen mulighet er at skolene kombinerer flere modeller, for eksempel ved å ha rulleringsmodellen før jul og spesialiseringmodellen etter jul. Skolene kan også velge å ha flere modeller parallelt, slik at en elevgruppe eller enkeltelever følger en modell, mens andre følger en annen modell. Noen skoler kan også kombinere flere modeller, men likevel legge størst vekt på eller bruke mest tid på en av dem.

I et forsøk på å fange opp hvordan skolene har organisert arbeidet med å inkludere utdanningsprogrammene inn i arbeidslivsfaget, ble lærerne stilt spørsmål om hvor mange av timene i arbeidslivsfaget som 1) har blitt gjennomført med utgangspunkt i en aktivitet og deretter lagt vekt på å trekke inn relevante

utdanningsprogram («aktivitetsmodellen»), 2) rullert mellom ulike utdanningsprogram gjennomført i bolker («rulleringsmodellen») og 3) der elevene har fordypet seg i ett eller to utdanningsprogrammer («spesialiseringsmodellen»). Spørsmålene var altså ment å fange opp de tre modellene, og det ble presisert at de skulle svare på hvordan dette hadde vært inneværende skoleår, altså i 10. trinn. For hver av disse måtene å organisere undervisningen på ble lærerne bedt om å svare på om dette var en måte som ble benyttet i «alle timer», «flertallet av timene», «halvparten av timene», «mindretallet av timene» eller i «ingen av timene». Ved å spørre på denne måten kan vi få en oversikt over hvor mange som utelukkende bruker en av modellene og hvor mange som kombinerer.

Tabell 5-5 viser at «spesialiseringsmodellen» er mest utbredt, der elevene får fordype seg i ett eller to utdanningsprogrammer. Tre av fire lærere sier at de har organisert undervisning på denne måten og på mange av skolene har flertallet eller alle timene foregått på denne måten. 60 prosent av lærerne sier at de har organisert opplæringen gjennom å fokusere på ett bestemt utdanningsprogram i periodevise bolker («rulleringsmodellen»). Aktivitetsmodellen er minst utbredt.

Tabell 5-5 Hvordan utdanningsprogrammene har blitt integrert i undervisningen. (N= 76). Prosent

| Hvor mange av timene i arbeidslivsfaget på din skole har blitt gjennomført på følgende måte... | Antallet timer | | | | | Total |
|--|----------------|-------------|-------------|---------------|-------|-------|
| | Alle | Fler-tallet | Halv-parten | Mindre-tallet | Ingen | |
| Vi har organisert opplæringen rundt ulike aktiviteter og lagt vekt på å trekke inn flere fag/utdanningsprogram i gjennomføringen av den aktuelle aktiviteten | 8 | 22 | 13 | 16 | 40 | 100 |
| Elevene har rullert mellom ulike fag/utdanningsprogram ved at opplæringen i ulike fag gjennomføres i bolker | 15 | 18 | 9 | 15 | 44 | 100 |
| Elevene har fordypet seg i ett eller to utdanningsprogram | 21 | 28 | 12 | 13 | 26 | 100 |

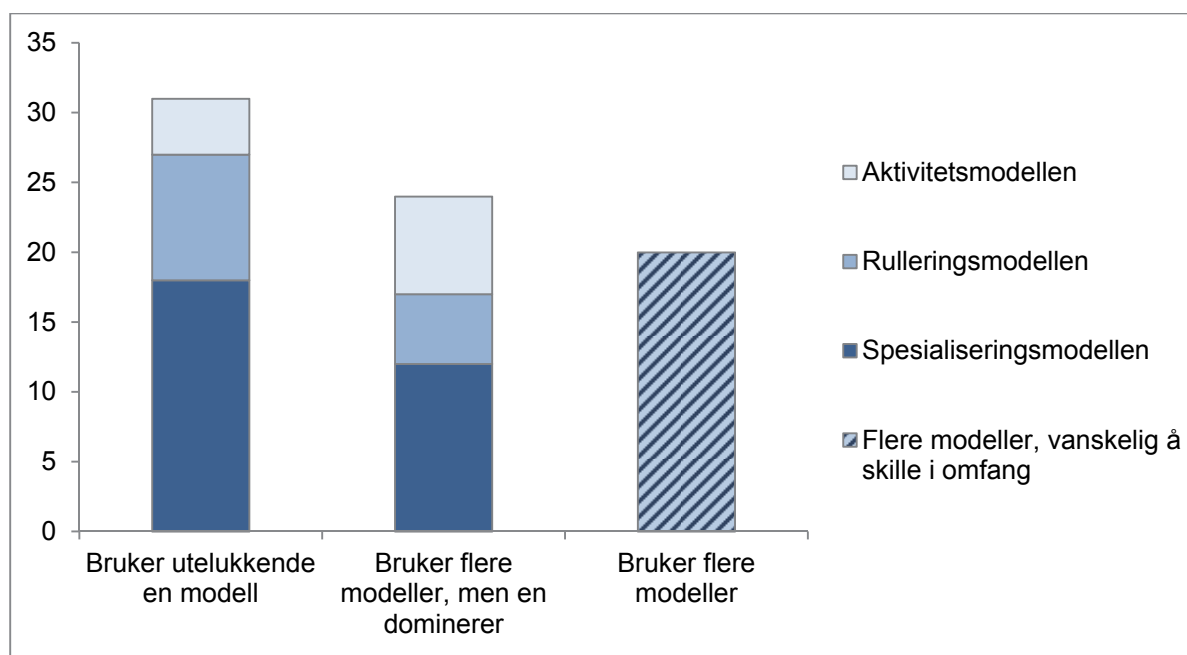
Note: Meningen var at lærerne skulle krysse av for hver av de tre måtene å organisere opplæringen på. 35 prosent av lærerne har ikke krysset av på alle spørsmålene (men bare en hoppet over alle tre). At så mange lærere ikke svarer tolker vi som uttrykk for ikke alle forsto at det var meningen at de skulle besvare alle tre spørsmålene. Vi tolker fravær av svar som et tegn på at den aktuelle modellen ikke har blitt brukt. Dette innebærer at vi behandler det å ikke ha besvart og svaralternativet «ingen av timene», under ett.

Svarene viser at det har skjedd en forandring gjennom de tre forsøksårene. På 8. trinn var det få som brukte spesialiseringsmodellen i særlig grad og det var vanligst for skolene å bruke rulleringsmodellen og aktivitetsmodellen, enten alene eller i kombinasjon med hverandre. At det har blitt vanligere å organisere opplæringen i faget gjennom spesialiseringsmodellen, bekrefter resultatene som ble gjort i forrige

kapittel basert på skolebesøkene. Dette tyder på at mange skoler har vært fleksible i hvordan utdanningsprogrammene inkorporeres i de oppgavene elevene skal jobbe med, og endret på opplegget sitt etter hvert.

At få av lærerne oppgir at «alle» timene er blitt gjennomført ut fra en av modellene, tyder på at det er vanlig at skoler har kombinert og brukt ulike modeller. For å undersøke dette nærmere har vi gått gjennom alle lærersvarene og kategorisert dem etter om de utelukkende har brukt en modell eller brukt to eller flere modeller i kombinasjon. For skoler som har kombinert har vi skilt mellom skoler der en av modellene dominerer i omfang og skoler der de ulike modellene brukes i omtrent like stort omfang. Resultatene fra denne klassifiseringen er gjengitt i figur 5-4. Merk at *antallet lærere* er gjengitt i figuren – og ikke prosenter.

Figur 5-4 Utbredelse av ulike modeller for gjennomføring av arbeidslivsfaget på 10. trinn. Antall lærersvar. N=75



Figuren viser at en del skoler har benyttet seg av en av modellene i mer eller mindre rendyrket modell, men at flertallet har valgt å kombinere modeller. Av 75 lærere oppgir 31 at alle timene er gjennomført med en bestemt modell og at ingen av timene er gjennomført med noen av de andre. Av disse er det vanligste å bruke spesialiseringsmodellen og det er bare noen få som oppgir at de utelukkende har brukt aktivitetsmodellen.

Resten av skolene kombinerer altså ulike modeller og 20 lærere oppgir at de i løpet av 10. trinn har brukt to eller tre modeller i omtrent like stort omfang. 23

lærere oppgir at de bruker flere modeller, men der én av dem dominerer mer enn de andre.

At mange skoler kombinerer ulike modeller innenfor det samme skoleåret, samtidig som mange endrer på opplegget sitt gjennom den treårige perioden som forsøket har vart, gjør det vanskelig å gi gode empiriske svar på om det er noe ved de enkelte gjennomføringsmodellene som kan sies å fungere bedre enn andre. Selv når vi slår sammen skoler som utelukkende har brukt en modell med skoler der en av modellene dominerer, blir antallet skoler i datamaterialet nokså begrenset. Vi har likevel forsøkt å analysere om det er noen systematiske forskjeller i hvordan lærerne oppfatter at faget har fungert etter hvilke av modellene som dominerer. Disse analysene tyder ikke på noe mønster i den ene eller andre retning, verken når det gjelder hvordan lærerne vurderer at faget har fungert eller hva de mener det har bidratt med for elevene. Siden dataene er begrenset, må det understrekes at dette ikke nødvendigvis betyr at det ikke har noen betydning hvordan skolene integrerer utdanningsprogrammene i faget.

5.7 Oppsummering

Selv om brorparten av undervisningen i arbeidslivsfag har foregått innenfor rammen av skolens fire vegger, viser analysene i dette kapittelet at forsøket med arbeidslivsfag har vært gjennomført som et praktisk fag. Både ved oppstarten av forsøket og etter at forsøket har vart i tre år, er lærerne nærmest unisont enige i at faget har vært utformet som et praktisk fag. For de aller fleste elevene har arbeidslivsfaget medført at de har jobbet praktisk i mesteparten eller over halvparten av undervisningstimene.

Det store flertallet av elevene mener at de etter tre år med arbeidslivsfaget har blitt flinkere med å jobbe med praktiske ting, og halvparten mener at de har blitt klart flinkere. Undersøkelsen viser at mange har fått øvet seg i et sett av praktiske ferdigheter, og listen over praktiske ferdigheter som elevene har drevet med er lang og variert. Blant annet har elevene bygget ting, de har jobbet med barn og eldre, de har lært seg elektrofag, jobbet med data og noen har jobbet på gård. Det er mange elever som mener at de har blitt flinkere til å bruke verktøy, men det er også mange som legger vekt på at de har blitt flinkere i å samarbeide og å vite hvordan de skal opptre i en arbeidssituasjon.

Samtidig må det understrekes at det er en god del av elevene som ikke opplever at faget har vært praktisk. 14 prosent av elevene mener at de ikke har lært seg praktiske ting og rundt 20 prosent svarer at de har jobbet praktisk under halvparten av tiden. Hva som ligger i dette kan være vanskelig å tolke helt entydig, siden det å «jobbe praktisk» for noen kan være knyttet til det å være utenfor skolen eller klassens område, mens andre kanskje knytter det til å jobbe med hendene. Forståelsen av hva praktisk arbeid er kan altså variere.

De fleste skolene har enten organisert faget gjennom elevbedrift og/eller de har valgt å selge produkter eller tjenester. En av fem elever har ikke hatt elevbedrift eller solgt produkter i arbeidslivsfaget. Det er likevel lite som tyder på at disse elevene vurderte innholdet i arbeidslivsfaget annerledes enn det andre arbeidslivsfagelever gjorde. Tre av ti lærere mente at produktene laget i arbeidslivsfaget ikke egner seg for salg.

Selv om det ut fra læreplanen ikke er krav til skolene om at opplæringen skal skje i en videregående skole eller om å legge til rette for arbeidsutplassinger og bedriftsbesøk, er læreplanen og veiledningen til læreplanen nokså tydelige på at dette kan være fornuftig måter å organisere faget på. At tre av fire elever svarer at de bare noen få timer eller i ingen av timene har hatt arbeidslivsfag utenfor skolen, tyder likevel på at et stort antall av skolene ikke har prioritert å ha direkte kontakt med relevante aktører utenfor skolen.

Noen skoler rapporterer også om gode erfaringer med aktører utenfor skolen og det gjelder særlig det lokale arbeidslivet, både offentlige og private. 12 prosent av lærerne sier at opplæringen på 10. trinn i «stor grad» har foregått i en offentlig eller privat bedrift, mens det kun er én enkelt lærer i undersøkelsen som sier det samme om videregående. Samarbeidet med videregående har ikke bare vært mindre i omfang enn samarbeidet med arbeidslivet, men lærerne har også opplevd det som vanskeligere eller mer problematisk. Noe av dette skyldes i følge lærerne store avstander. Men det kan også være andre forhold som spiller inn, både det som har med de videregående skolenes interesse for faget og hvor mye lærerne i arbeidslivsfaget har jobbet for å få til et samarbeide mellom ungdomsskole og videregående. Noen lærere sier at dette er et område de burde bli bedre på. Det kommer også fram at samarbeidet med videregående har vært enklere i de tilfeller der kommunen har hatt en koordinator som har bistått skolene med å jobbe med relasjonene mellom de ulike skoleslagene.

De mest brukte utdanningsprogrammene er bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag og design og håndverk. Mange skoler har også brukt helse- og oppvekstfag. Andre programmer har vært brukt i mindre grad. Samtidig varierer det mye mellom skoler både når det gjelder hvor mange programmer skolene har lagt opp til at elevene skal være innom og hvordan programmene er integrert i gjennomføringen av faget. På 10. trinn ser vi en dreining i retning av at flere skoler har lagt seg på en «spesialiseringsmodell», der elevene følger ett eller to utdanningsprogram over tid. På 8. trinn var det derimot mange skoler som la opp til en «rulleringsmodell» der elevene veksler mellom utdanningsprogram i periodevise bolker, og der elevene får «smakebiter» fra mange ulike fag og utdanningsprogram. Det er også en del skoler som har valgt «aktivitetsmodellen», der en bestemt aktivitet eller et prosjekt er styrende for oppgavene de skal jobbe med og der ett eller flere utdanningsprogram trekkes inn i den grad de har relevans.

Selv om disse modellene for gjennomføring prinsipielt sett lar seg skille fra hverandre, har vi i praksis sett at de fleste skolene kombinerer ulike måter å integrere utdanningsprogrammene inn i faget på. At det er mange skoler som har forandret på hvilken av modellene de legger størst vekt på gjennom de tre forsøksårene, gjør det vanskelig for evalueringen å si noe om hvilke effekter det å ta i bruk ulike modeller har hatt.

6 Arbeidet med læreplan og vurdering

Arbeidslivsfaget har, i likhet med andre fag, en sentralgitt læreplan som definerer formålet med og hovedområdene innenfor faget. Det er også utarbeidet en veiledning til læreplanen som gir praktiske tips og råd til hvordan faget kan gjennomføres og hvordan vurderingsarbeidet kan foregå. Veiledningen fremhever at faget skal ha lokal forankring og at innholdet i faget må konkretiseres gjennom lokalt læreplanarbeid. Videre poengteres det at elevene blir vurdert med karakterer og at elevene kan komme opp i muntlig eksamen. Det skal være kjent for elevene hva som vektlegges når deres kompetanse skal vurderes. Lokalt læreplanarbeid og vurdering er temaer som henger tett sammen, ettersom skolenes konkretisering av hva elevene skal lære danner utgangspunkt for elevvurdering.

I løpet av de tre årene evalueringen av arbeidslivsfaget har pågått, har skolene gått fra å ha arbeidslivsfag på ett trinn, til å ha arbeidslivsfag på alle tre trinn på ungdomsskolene. Da vi spurte lærerne om deres erfaringer våren 2013, var det derfor første gang de hadde prøvd ut faget på alle tre trinn på ungdomsskolen. På dette tidspunktet hadde de også erfaring med underveisvurdering, men enda ikke med sluttvurdering og muntlig eksamen.

Vi starter dette kapitlet med å spørre om Utdanningsdirektoratets veiledning til læreplanen er kjent blant lærerne og hvor nyttig de opplever at den er. Deretter undersøker vi hvor langt lærerne mener de har kommet i arbeidet med å utvikle en lokal læreplan, før vi ser nærmere på hvilke erfaringer lærerne har med vurdering på faget. I tillegg vil vi i dette kapitlet drøfte erfaringer med muntlig eksamen fra to skoler som var med i forsøksprosjektet og som hadde avsluttende eksamen våren 2012. NOVA kartla erfaringer med eksamen på disse skolene i et tilleggsoppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

6.1 Lærernes kjennskap til veiledningen for arbeidslivsfaget

Underveisevalueringen viste at en del lærere etterspurte en mer detaljert læreplan for faget. Blant annet for å komme dette behovet imøte utarbeidet Utdanningsdirektoratet i 2012 en oppdatert veiledning, som inneholdt konkrete eksempler på hvordan faget kan gjennomføres, og hvordan elevene kan jobbe med

kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i faget (Utdanningsdirektoratet 2012). Ettersom veiledningen for faget gir retningslinjer for lokalt læreplanarbeid og arbeid med vurdering, er det interessant å vite i hvilken grad lærerne har kjennskap til og om de har brukt veiledningen.

Tabell 6-1 Svar på spørsmål om læreplanen. Lærersvar, prosent (N= 76).

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig | Total |
|--|-----------|-----------|------------|------------|-------|
| Jeg kjenner godt til veiledningen til læreplanen som Utdanningsdirektoratet har utarbeidet | 57 | 37 | 7 | - | 100 |
| Veiledningen til læreplanen i arbeidslivsfaget har vært nyttig i planleggingen av faget på vår skole | 34 | 50 | 14 | 1 | 100 |

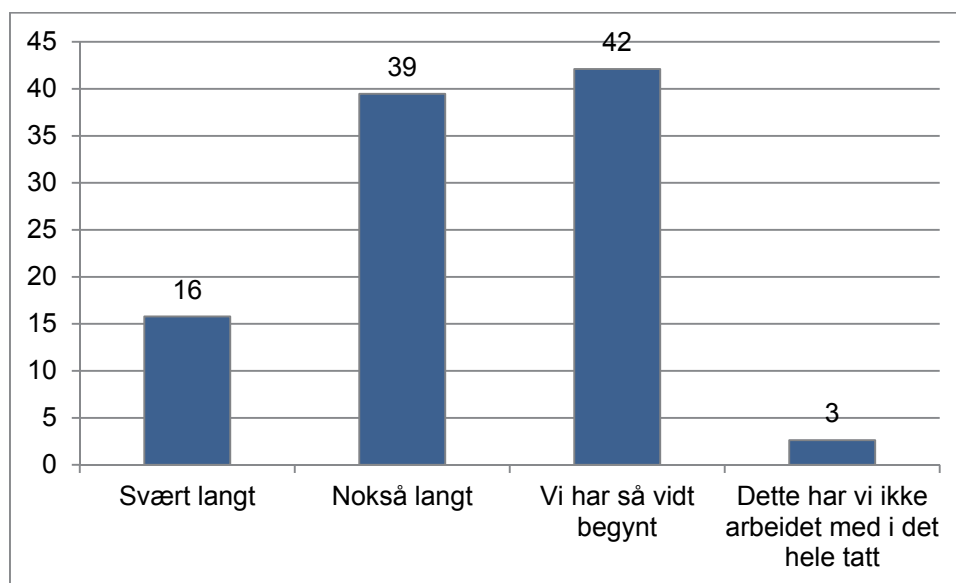
Som vi kan se av tabell 6-1 oppga majoriteten av lærerne at de kjenner veiledningen. Mer enn ni av ti lærere var «helt enig» eller «litt enig» i at de kjenner godt til veiledningen, og mange oppga også at de synes den har vært nyttig i planleggingen av faget på skolen. Kun 15 prosent var litt eller helt uenig i at dette har vært nyttig.

6.2 Lokalt læreplanarbeid

I underveisevalueringen kom det fram at det var store forskjeller mellom skolene når det gjaldt hvor langt det lokale arbeidet med læreplanene var kommet (Bakken og Dæhlen 2011; Bakken, Dæhlen mfl. 2012). I denne siste fasen av evalueringen spurte vi lærerne hvor langt de var kommet med å utarbeide en lokal læreplan for arbeidslivsfaget på sin skole.³ Lærernes svar illustreres i Figur 6-1.

³ At vi spør om skolene har utarbeidet lokale læreplaner i faget avviker litt fra formuleringer i veiledningen om at skolene skal drive lokalt arbeid med læreplaner. Vi tror forskjellen i formulering ikke har nevneverdig betydning for hva lærerne har svart.

Figur 6-1 Hvor langt vil du si at dere har kommet i arbeidet med å utarbeide en lokal læreplan for arbeidslivsfaget? Lærersvar, prosent (N= 76).



Noe over halvparten av lærerne – 55 prosent – vurderte at de på deres skole var kommet svært eller nokså langt i arbeidet med å utarbeide en lokal læreplan for arbeidslivsfaget. Vi tolker «svært langt» som at lærerne har kommet i havn med læreplanarbeidet. At kun 16 prosent av lærerne vurderte at de var kommet svært langt i læreplanarbeidet, må sies å være en liten andel, og selv om ytterligere 39 prosent sier at de har kommet nokså langt i dette arbeidet, er det påfallende at så mange som 45 prosent av lærerne sier at de så vidt eller ikke i det hele tatt har begynt læreplanarbeidet. Hvorfor har skolene kommet såpass kort i dette arbeidet?

En mulig forklaring kan være at det er et forsøk, at faget må «finnes opp» fra grunnen og at det blir mye prøving og feiling. En lærer skriver følgende om noe som har fungert dårlig på arbeidslivsfaget:

Utarbeidinga av ALF faget har blitt overlatt til dei to lærarane som har faget i år, utan noko veileding. Er så vidt komen i gang med organiseringa, strukturen og utviklinga av faget. Rammene er ikkje på plass. Mykje prøving og feiling.

En annen beslektet forklaring kan være at lærere har hatt problemer med å få tid til å arbeide med å konkretisere læreplanen. På caseskolene så vi flere eksempler på svært krevende arbeidslivsfagstimer med mye for- og etterarbeid for lærerne. En lærer sier det på denne måten i de åpne svarene om hva som har fungert dårlig på arbeidslivsfaget: «arbeidskrevende å ”utvikle et nytt fag” uten noen ekstra ressurser».

Er det at såpass få har kommet langt i det lokale læreplanarbeidet en indikasjon på at det ikke er nødvendig? En kritikk, som kanskje kan ramme alle fag, er at formalisering av faget gjennom detaljerte skriftlige dokumenter svekker muligheten til å tilpasse faget til elevgruppa eller til individuelle elever. Denne kritikken er kanskje spesielt relevant for arbeidslivsfaget, ettersom formalisering kan oppfattes som å være i konflikt med fagets egenart som et praktisk, arbeidslivorientert fag, som har til hensikt å gi mestrings- og motivasjonsopplevelser til en gruppe elever som har få slike opplevelser ellers i skolen. En lærer nevner følgende:

Følelsen av at UDIR har altfor stort fokus på teori og systemer. Paradoksale føringer mht. innhold, dokumentasjon, nøyaktige planer. I praksis må planer justeres svært ofte, målsettinger endres, individualisere mer. Dette vil være uheldig i forhold til å skape mestringsopplevelser!!

Et annet åpenbart poeng er at aktivitetsplaner ikke er det samme som at aktiviteten er eller blir gjennomført etter planen. På samme måte innebærer ikke nødvendigvis fravær av skriftliggjorte planer at det ikke har foregått meningsfull aktivitet i tråd med intensjonene i læreplanen.

Til tross for disse innvendingene mener vi likevel at det er noen argumenter for at det lokale læreplanarbeidet bør styrkes i den videre utviklingen av faget. Vårt første argument for dette er at det gir nye lærere på faget et erfaringsgrunnlag å bygge videre på. Et ytterligere argument er at caseskolene som så ut til å ha gjort et betydelig lokalt læreplanarbeid framstod som bedre i stand til å gi faget godt og variert innhold enn caseskolene hvor dette arbeidet hadde kommet kort. Vi så også at disse skolene justerte opplegget sitt når noe ikke fungerte, enten for gruppa eller for enkeltelever. Dette ble imidlertid gjort med tanke på det helhetlige løpet i faget.

Lokalt læreplanarbeid kan også være viktig med tanke på å sikre progresjon i faget, altså at eleven får større utfordringer på 10. trinn enn på 8. trinn. Målsettingen om at faget også skal innebære at elevene arbeider med grunnleggende ferdigheter krever at lærerne har en strategi for hvordan dette kan gjøre.

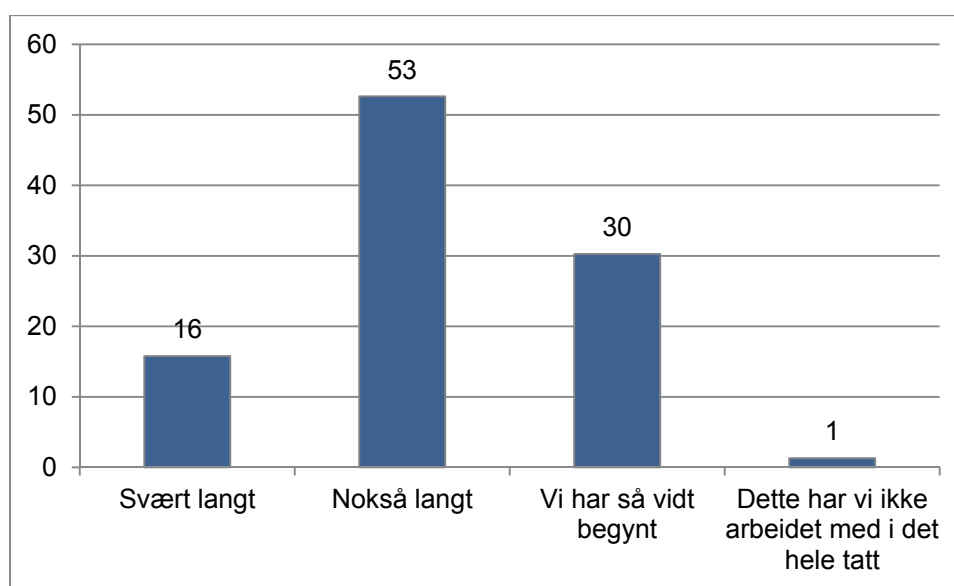
En konsekvens av manglende læreplanarbeid kan bli at fagets innhold og formål blir uklart også for de som ser faget utenfra. Dette kan i neste omgang svekke fagets status internt på skolene og få betydning for rekruttering av elever. Det kan også svekke fagets status i skolesystemet generelt, ettersom alle andre fag skal være definert ved skriftliggjorte planer som klargjør formål og innhold.

Et siste poeng er at konkretisering av læreplanene lokalt vil ha betydning for elevvurdering, ettersom konkretiseringen av kompetansemålene lokalt danner grunnlag for lærernes vurdering av om elevene har oppnådd denne kompetansen

6.3 Synspunkter på vurdering i faget og eksamen

I dette avsnittet skal vi undersøke lærernes og elevenes erfaringer med elevvurdering i arbeidslivsfaget. Veiledningen presiserer at muntlig eksamenen blir utarbeidet og sensurert lokalt, og det skal være kjent for eleven hva som vektlegges i vurdering av kompetanse. I veiledningen gis det eksempel/råd på underveisvurdering og lokalt gitt eksamen. Vi starter ut med å illustrere lærernes synspunkter på hvor langt arbeidet med vurderingskriteriene for arbeidslivsfaget var kommet rundt påsketider på 10. trinnet.

Figur 6-2 Hvor langt vil du si at dere har kommet i arbeidet med å utarbeide egne vurderingskriterier for arbeidslivsfaget? Lærersvar, prosent (N= 76).



Nesten hver tredje lærer (31 prosent) oppga at de så vidt hadde begynt eller ikke begynt i det hele tatt med å arbeide med egne vurderingskriterier for arbeidslivsfaget. Med utgangspunkt i at læreplanen gir få føringer for hvordan vurderingen i faget skal foregå, at arbeidslivsfaget har vært gjennomført i nesten tre år på skolene og at sluttvurdering og en eventuell muntlig eksamen er nært forestående, er det overraskende at såpass mange lærere vurderte at dette arbeidet ikke var godt i gang. Mener lærerne at arbeidslivsfagselevne ikke bør vurderes med karakter eller

at vurdering på arbeidslivsfaget skiller seg fra vurdering i andre fag? Tabell 6-3 gir en oversikt over lærernes synspunkter på vurdering i arbeidslivsfaget.

Tabell 6-3 Synspunkter på vurdering i arbeidslivsfaget. Lærersvar, prosent (N= 75).

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig | Total |
|---|-----------|-----------|------------|------------|-------|
| Det er bra at elevene får karakterer i arbeidslivsfaget | 60 | 24 | 5 | 11 | 100 |
| Det er bra at elevene kan komme opp i eksamen i arbeidslivsfaget | 37 | 20 | 15 | 28 | 100 |
| Det er vanskeligere å sette karakterer i arbeidslivsfaget enn andre fag | 24 | 39 | 21 | 16 | 100 |

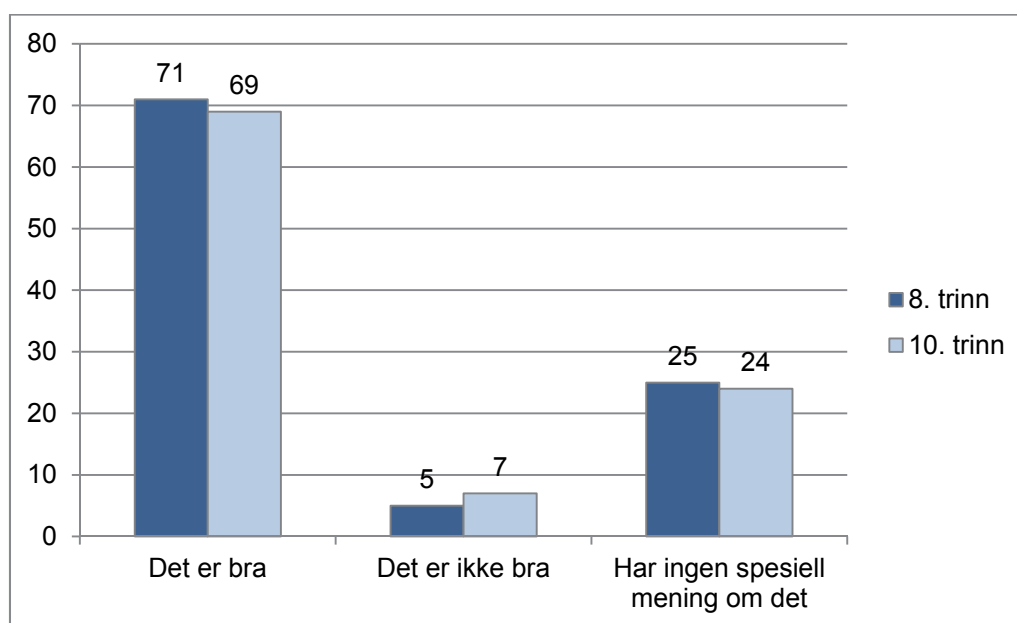
Hovedinntrykket er at lærere er positive til at elevene får karakterer i arbeidslivsfaget. Kun 16 prosent er uenig at det gis karakterer. Flertallet av lærerne mente også at det er bra at elevene kan komme opp i eksamen i arbeidslivsfaget, men 43 prosent av lærerne var likevel uenig at det er bra.

To av tre lærere mente også at det er vanskeligere å sette karakterer i arbeidslivsfaget enn i andre fag. Dette kan skyldes at relativt mange lærere svarte at de var kommet kort i arbeidet med å utarbeide vurderingskriterier (jf. figur 6-2), men det kan også være noe med fagets egenart som gjør at vurdering oppleves vanskelig, som i sin tur gjør at arbeidet med å utvikle kriterier for vurdering er kommet kort.

Spørsmålene i tabellen ovenfor ble også stilt til lærere i arbeidslivsfaget i den første fasen av evalueringen, da elevene gikk i 8. trinn. Ved å sammenlikne lærernes svar fra skoleåret 2012–13 med svarene fra skoleåret 2010–11, er hovedinntrykket en relativ lik svarfordeling. Det er likevel noen flere lærere som sier seg litt eller helt uenig i at det er bra at elevene kan komme opp i eksamen i skoleåret 2012–13 sammenliknet med lærerne i 2010–11 (henholdsvis 43 prosent og 33 prosent). På de to andre spørsmålene er det mindre forskjeller (Bakken mfl. 2012: 66).

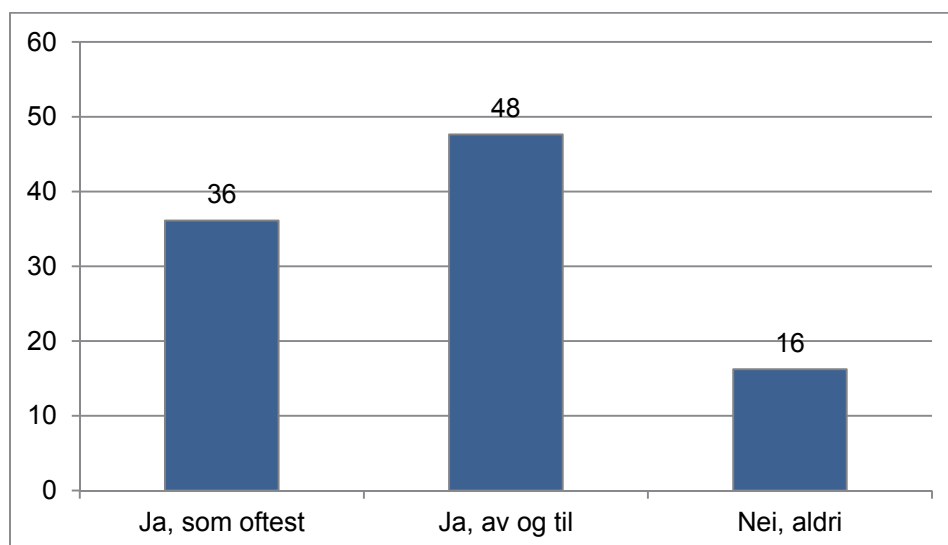
Nesten alle lærere støtter at det gis karakterer i arbeidslivsfaget, men hva med elevene? Hvordan elevene vurderte dette på 8. trinn i skoleåret 2010–11 og på 10. trinn i skoleåret 2012–13, illustreres i neste figur.

Figur 6-3 Elevenes synspunkter på at de får karakterer i arbeidslivsфaget. Prosent (N: 8. trinn = 1 360, 10. trinn = 952).



Elevene synes det er bra med karakterer i arbeidslivsфaget og dette syntes de både på 8. trinn og 10. trinn. På 10. trinn er det fortsatt mange som ikke har noen spesiell mening om karakterer på arbeidslivsфaget er bra eller dårlig – hver fjerde elev ga uttrykk for det – mens kun et mindretall mente at det var dårlig (fem til sju prosent). Sju av ti elever synes at det er bra med karakterer. Er elevene, slik de skal i følge veiledningen, kjent med hva som vektlegges i vurderingen av deres kompetanse? Hvordan elevene svarte, illustreres i figur 6-4.

Figur 6-4 Når du vurderes i arbeidslivsфaget, får du vite vurderingskriteriene på forhånd? Elevsvar, prosent (N=930).

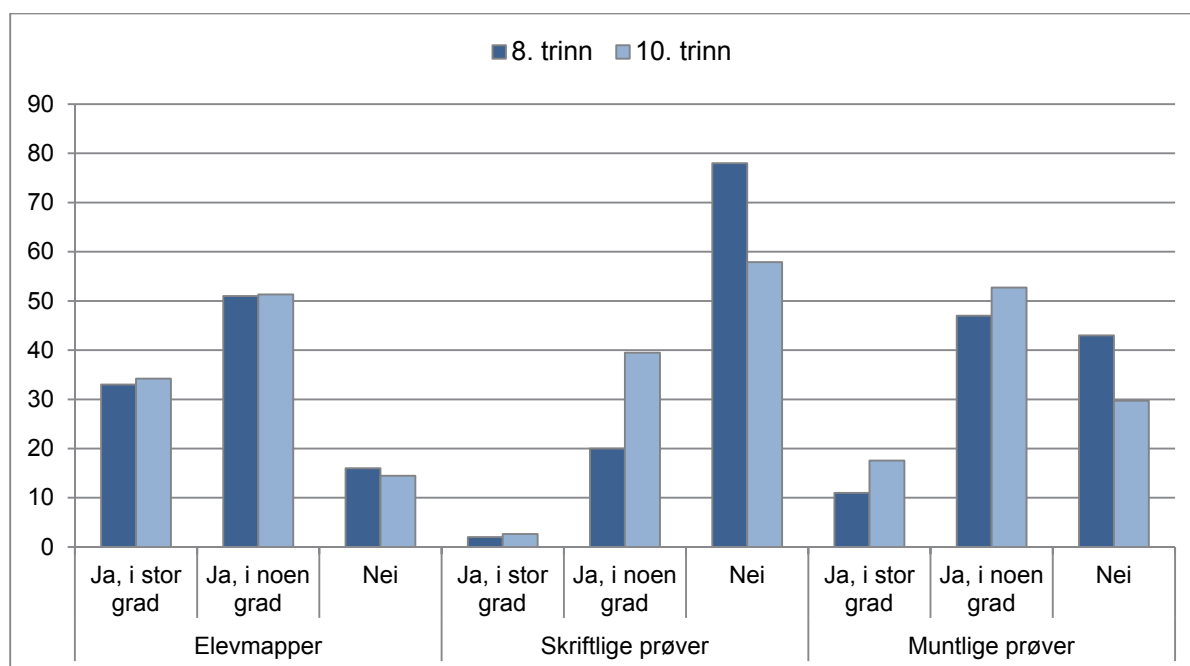


I hovedsak fortalte elevene at de får vite hvilke kriterier som legges til grunn for vurdering av deres kompetanse, selv om halvparten sier at dette skjer bare av og til. En av seks elever ga uttrykk for at dette aldri skjedde. Elevsvarene speiler slik lærernes svar om at arbeidet med å utvikle vurderingskriterier er kommet forholdsvis kort.

6.4 Hva vurderes elevene på grunnlag av?

Hvilke typer prestasjoner er det lærerne bruker som grunnlag for å vurdere elevene og som vurderingskriteriene skal knytte seg til? Resultater fra NOVAs forrige rapport i evaluering av arbeidslivsfaget, viste at lærerne kun unntaksvis tok i bruk skriftlige prøver for å vurdere elevene, at det var noe mer vanlig å ta i bruk muntlige prøver, men at det vanligste «vurderingsredskapet» var elevmapper. I Figur 6-5 viser vi hvordan lærerne svarte på disse ulike vurderingsredskapene to år senere. Lærernes svar i 2012–13 blir sammenliknet med lærernes svar i 2010–11.

Figur 6-5 Har du brukt noe av dette for å vurdere elevene i arbeidslivsfaget? Lærersvar, prosent (N= 74 - 76).

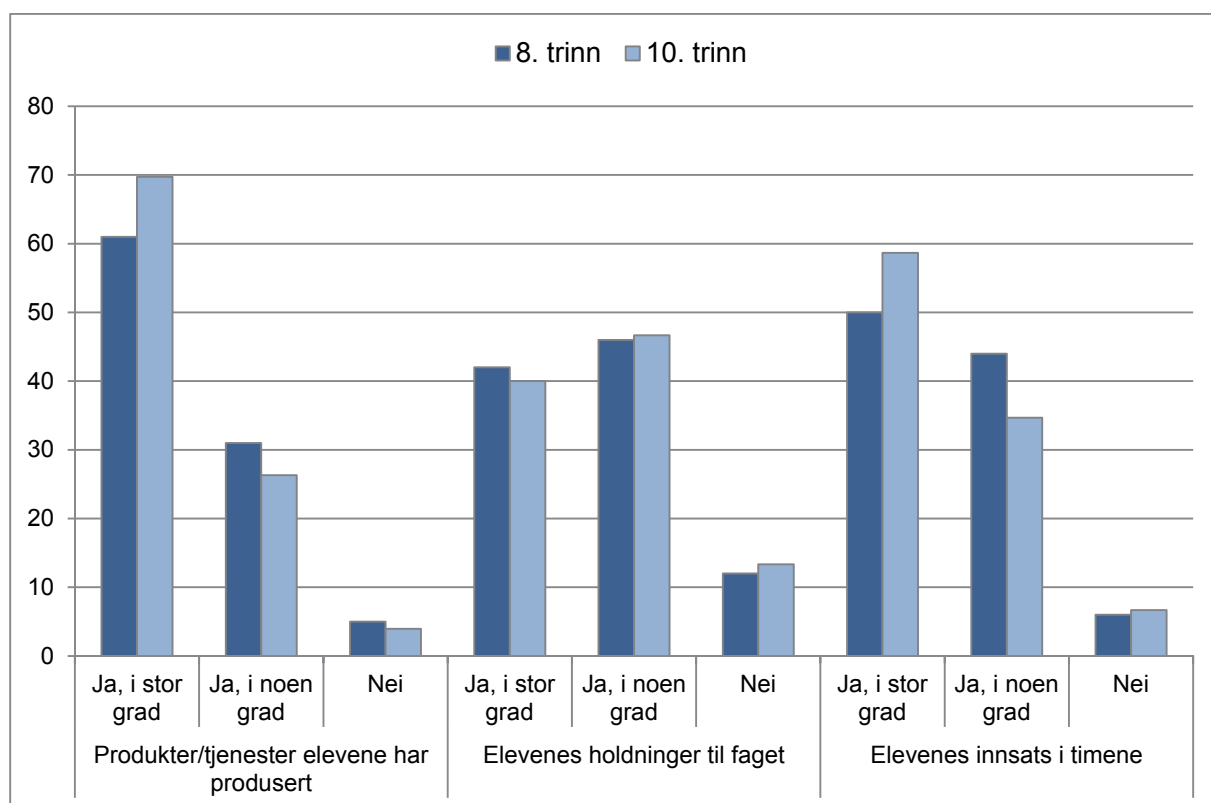


Også her er det mye lik praksis i 2012–13 og 2010–11, men svarene viser at det har blitt noe vanligere å legge skriftlige prøver til grunn i vurderingsarbeidet. Mens 22 prosent av lærerne oppga at de brukte skriftlige prøver i stor eller i noen grad på 8. trinn, oppga 42 prosent av lærerne at de benyttet seg av dette to år senere da

elevene gikk på 10. trinn. Resultatene viser også en liten økning i bruk av muntlige prøver.

I den neste figuren viser vi hva lærerne har lagt til grunn når de har vurdert elevene. Også her sammenliknes lærernes svar med svarene to år tidligere.

Figur 6-6 Har du brukt noe av dette for å vurdere elevene i arbeidslivsfaget? Lærersvar, prosent (N= 75 - 76).



Produkter og tjenester som elevene har produsert er viktig grunnlag i vurderingen av elevene. Både i 2010–11 og i 2012–13 sier de fleste lærerne at de har brukt dette i noen eller i stor grad. Elevenes holdninger til faget og innsats i timene spiller fortsatt en viktig rolle i karaktersettingen. Tidligere i evalueringen (Bakken mfl. 2012: kap. 5) forklarte vi dette med at både holdninger til og innsatsen i timene utgjør en viktig del av arbeidslivsfagets egenart, som også er innbygget i mange av kompetansemålene i den sentralgitte læreplanen. Dette blir særlig tydelig i målene for opplæring i yrkesetikk og arbeidsmiljø. Oppnådd kompetanse i det å «yte service» og «kommunisere og samarbeide med andre i en arbeidssituasjon» kan forstås som noe som blir uttrykt gjennom holdninger og innsats.

Det kan imidlertid også hende at lærerne «tyr til» holdninger og innsats som vurderingskriterier fordi de i liten grad har presisert kompetansemålene i lokale

læreplaner og har kommet kort med å utarbeide konkrete vurderingskriterier, slik vi har sett er tilfellet på mange skoler. I så fall er det at holdninger og innsats teller såpass mye, mer problematisk, blant annet fordi det blir et uttrykk for at kompetansemålene i faget er uklare, både for lærere og elever.

6.5 Karakterer i arbeidslivsfag

Hvilke karakterer oppnår så elevene i arbeidslivsfag, og hvordan er nivået sammenliknet med karakterene til de som har gått på fremmedspråk eller fordypning? Tabell 6–4 viser hvordan terminkarakterene til 10. trinn er fordelt i de aktuelle fagene. Når vi ser bort fra at det er fem prosent av elevene i arbeidslivsfag som ikke har fått karaktervurdering, er gjennomsnittskarakteren på arbeidslivsfag 4,03. Nesten ingen får toppkarakter, men 75 prosent av elevene får karakteren 4 eller høyere. Det er heller ikke mange som får 1 og kun fem prosent får 2. Sammenliknet med alternativene til arbeidslivsfaget, fordypning og fremmedspråk, er det i arbeidslivsfaget en finner det høyeste karaktergjennomsnittet. Forskjellen til fremmedspråkene er imidlertid ikke stor. Kontrasten er derimot stor mellom arbeidslivsfaget og fordypningsfagene, der elevene har et snitt på 3,34 i norsk fordypning og 3,56 i engelsk fordypning.

Tabell 6-4 Karakterfordeling i arbeidslivsfag, fordypning og fremmedspråk. Prosent og gjennomsnitt

| Fag | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Deltatt | Fritak | Ikke vurdert | Totalt | Gjennomsnitt* |
|---------------------|---|----|----|----|----|---|---------|--------|--------------|--------|---------------|
| Fransk fremmedspråk | 1 | 8 | 22 | 33 | 30 | 6 | 0 | 0 | 1 | 100 | 4,01 |
| Spansk fremmedspråk | 1 | 10 | 23 | 30 | 28 | 8 | 0 | 0 | 1 | 100 | 3,98 |
| Tysk fremmedspråk | 1 | 9 | 26 | 33 | 26 | 5 | 0 | 0 | 1 | 100 | 3,89 |
| Engelsk fordypning | 1 | 12 | 32 | 33 | 15 | 1 | 0 | 2 | 2 | 100 | 3,56 |
| Norsk fordypning | 2 | 16 | 33 | 28 | 10 | 1 | 2 | 5 | 3 | 100 | 3,34 |
| Arbeidslivsfag | 1 | 5 | 20 | 37 | 29 | 3 | 0 | 2 | 3 | 100 | 4,03 |

Note: * I beregning av gjennomsnitt er «deltatt», «fritak» og «ikke vurdert» holdt utenfor.

At karakterene er så gode i arbeidslivsfaget kan virke overraskende. Det kan være et uttrykk for at det gjennom forsøket er utviklet en praksis hvor det er lettere for den enkelte, gitt hans eller hennes utgangspunkt, å få gode karakterer i akkurat

dette faget. Et visst inntrykk av om vurderingspraksisen varierer mellom fagene kan vi få ved å undersøke karaktergjennomsnittet i andre fag blant elever som har lik karakter i arbeidslivsfag/fordypning/fremmedspråk. Dette vises i tabellen under. For hvert karakternivå, innen de seks fagalternativene, er det gjengitt hvilken gjennomsnittskarakter elevene har i de 10 fagene som vi ellers har karakteropplysninger om.

Tabell 6-5 Gjennomsnittskarakterer i ti fag etter hvilken karakter eleven fikk i arbeidslivsfag, språklig fordypnings og fremmedspråk. Gjennomsnitt

| Fag | Karakter i det fagalternativet eleven deltar på (arbeidslivsfag, fremmedspråk eller fordypning) | | | | | |
|---------------------|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Karakteren 1 | Karakteren 2 | Karakteren 3 | Karakteren 4 | Karakteren 5 | Karakteren 6 |
| Fransk fremmedspråk | 2,9 | 3,4 | 3,8 | 4,3 | 4,8 | 5,1 |
| Spansk fremmedspråk | 3,0 | 3,3 | 3,8 | 4,2 | 4,6 | 5,0 |
| Tysk fremmedspråk | 2,7 | 3,2 | 3,7 | 4,2 | 4,7 | 5,0 |
| Engelsk fordypning | 2,2 | 2,7 | 3,2 | 3,7 | 4,3 | 4,8 |
| Norsk fordypning | 2,2 | 2,6 | 2,9 | 3,4 | 3,9 | 4,6 |
| Arbeidslivsfag | 2,2 | 2,4 | 2,8 | 3,2 | 3,6 | 4,0 |

Tabellen viser at uansett hvilken karakter eleven har fått i det fagalternativet han eller hun har deltatt i, oppnår elever på arbeidslivsfag dårligst gjennomsnitt i de andre fagene, mens elever med fransk eller spansk fremmedspråk oppnår best karakterer. Forskjellene er svært markante. For eksempel får elever som får karakteren 5 i arbeidslivsfag 3,6 i andre fag. Til sammenligning får elever som får fem i et av fremmedspråkene over en hel karakter bedre i andre fag, det vil si 4,6–4,8 i snitt. Også sammenliknet med fordypningsfagene får elevene på arbeidslivsfag bedre karakterer enn det de ellers får i skolen, selv om utslagene er mer moderate enn i fremmedspråk. Senere i dette kapitlet vil vi komme tilbake til en nærmere diskusjon omkring hva det relativt høye karakternivået i arbeidslivsfaget er uttrykk for.

6.6 Gjennomføring og vurdering av muntlig eksamen

Veiledningen for arbeidslivsfaget definerer muntlig eksamen på arbeidslivsfaget som «muntlig med praktisk innslag». Veiledningen sier videre at muntlig eksamen skal være lokalt gitt, noe som innebærer at innenfor rammene gitt av myndighetene skal retningslinjene for gjennomføringen av eksamen utarbeides lokalt – kommunalt eller regionalt. Videre skal eksamenskarakteren fastsettes på

individuell grunnlag og «gi uttrykk for kompetansen til eleven slik denne kommer fram på eksamen». Veiledningen sier videre at det er kompetansemålene som skal gi grunnlag for vurdering, og at eleven må prøves innen et «bredt spekter av kompetansemålene i læreplanen, for å ha mulighet til å vise sin kompetanse i så store deler av faget som mulig» (Utdanningsdirektoratet 2012: 14).

Den første runden med muntlig eksamen for skolene som var med i den utvidete delen av forsøket ble gjennomført juni 2013. På dette tidspunktet hadde vi avsluttet datainnsamlingen, slik at spørsmål om muntlig eksamen verken er med i den kvalitative casestudien eller i spørreundersøkelsen til lærerne. Våren 2012 observerte vi imidlertid muntlig eksamen ved noen av skolene som var med i den første prøveordningen med arbeidslivsfaget, som startet opp ett år før forsøket ble utvidet.⁴ Hensikten med observasjonen var å undersøke hvordan eksamen ble organisert og gjennomført. Skolene i dette området hadde også fått innvilget en søknad om å få utvide eksamenstiden per elev, fra 30 til 45 minutter, for å få mer rom for praktiske oppgaver. En hensikt med observasjonen var også å vurdere erfaringene med dette.

Når vi har valgt å inkludere en nokså detaljert presentasjon av hvordan muntlig eksamen foregår her, er det av to hensyn: For det første er målet å vise hvordan muntlig eksamen i arbeidslivsfaget gjennomføres og vurderes – særlig med tanke på hvordan det praktiske formålet ved faget ivaretas i en eksamenssituasjon. For det andre er målet å vise hvilke kriterier faglærer og sensor brukte for å vurdere elevenes måloppnåelse. Forhåpentligvis vil disse presentasjonene være til hjelp i forberedelser av framtidige eksamener.

EKSEMPLER PÅ MUNTLLIG EKSAMEN

To forskere observerte elevenes forberedelsesdag og eksamensdagen ved to skoler, som vi heretter vil omtale som skole A og skole B. I det følgende beskriver vi først gjennomføringen av forberedelsesdag og muntlig eksamen ved de to skolene. Deretter drøfter vi erfaringene med muntlig eksamen på disse skolene på bakgrunn av målsetningene med fag og kompetansemålene i læreplanen.

⁴ Grunnen til dette er at NOVA underveis i evalueringen fikk et tilleggsoppdrag fra Utdanningsdirektoratet om å dokumentere muntlig eksamen på arbeidslivsfaget på utvalgte skoler. Bakgrunnen var at skoler hadde søkt om å få utvidet eksamenstid.

Skole A

På skole A hadde i overkant av en tredjedel av elevene på 10. trinn arbeidslivsfag, og det var nokså lik kjønnsfordeling. På 10. trinn var elevene fordelt på to utdanningsprogram, enten bygg- og anleggsteknikk eller restaurant- og matfag. Elevene på restaurant- og matfag hadde hatt dette faget siden de begynte med arbeidslivsfaget på 8. trinn, og det var disse elevene som kom opp i muntlig.

De hadde lagt opp eksamen slik at elevene kunne velge om de ville gå opp i grupper eller individuelt. Av sju elever hadde en elev valgt å gjennomføre eksamen alene, de andre ville gå opp i grupper med tre elever. Både gruppene og eleven som gikk opp individuelt, fikk omlag 60 minutter til det praktiske arbeidet. Til den teoretiske delen skulle gruppene få 15 minutter til sammen, mens eleven som gikk opp alene skulle få omtrent det samme.

Elevene hadde fått i oppgave å lage en «sunn lunsjrett» til en målgruppe de selv valgte. Første del, fortalte faglæreren, var å lage retten. Andre del var en muntlig teoretisk del med oppsummering og samtale rundt arbeidet de hadde gjennomført. Gruppene og eleven som arbeidet alene hadde fått 100 kroner til å handle inn for. Oppgavene de hadde valgt var stort sett en kombinasjon av baking og salat/suppe.

På forberedelsesdagen kom de fleste elevene til skolen for å forberede det teoretiske opplegget under veiledning fra faglærer, og deretter for å handle inn til varene de trengte.

På eksamensdagen kom en sensor som var lærer i arbeidslivsfaget på en annen skole. Sensor var ikke utdannet innen restaurant- og matfag. Eksamen foregikk på skolekjøkkenet, og elevene presenterte retten sin for sensor og gikk i gang med arbeidet. Sensor og faglærer gikk rundt og spurte elevene om arbeidsoppgavene underveis. Etterpå hadde elevene framføringer om ulike tema i tilknytning til oppgaven og en utspørring fra sensor og faglærer i knappe 30 minutter (grupper). Deretter snakket sensor og faglærer sammen om vurderingen. Et eksempel på en vurderingssamtale av en gruppe med tre jenter:

Sensor: Kanskje ikke disse tre skal få samme karakter. Den ene skilte seg ut på framføring, men synes ikke det på det praktiske.

Lærer: [navn1] hadde ikke printa ut manuset og begynte å flette håret etter at eksamen var begynt. Sånt skal være på plass.

Sensor: [navn2] er en sekser.

Lærer: Enig – det var veldig bra. Men eleven har ikke fått sekser før på grunn av gruppa. Veldig bra.

Sensor: Helt uten tvil for en sekser. Men usikker på de andre.

Lærer: Flott presentasjon på visse ting.

Sensor: [navn1] først: hva er minus dersom vi tar utgangspunkt i sekser?

Lærer og sensor diskuterer. De synes det er vanskelig. De ender opp med å gi en sekser og to femmere.

Skole B

På skole B hadde mer enn en tredjedel av elevene på 10. trinn arbeidslivsfag. Det var stor entusiasme for faget på skolen, og både lærere og ledelse ga uttrykk for at de var fornøyde med hva de hadde fått til. Skole B hadde lagt opp til en gradvis spesialisering, som innebar at de på 8. trinn hadde tre ulike tilbud som alle skulle prøve, på 9. trinn hadde de fire ulike utdanningsprogrammer og elevene kunne velge to, og på 10. trinn hadde elevene ett fag hele året. De kunne velge mellom bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, restaurant- og matfag, naturbruk.

Sju elever hadde kommet opp i restaurant- og matfag og åtte i naturbruk. Lærerne fortalte at de ikke hadde lagt opp til muntlig eksamen i bygg- og anleggsteknikk fordi de vurderte det som vanskelig å gjennomføre.

Restaurant- og matfag – veiledning og eksamen

På restaurant- og matfag skulle elevene ha en gruppeeksamen med ti minutters individuell eksaminasjon etter at oppgavene var løst. Dette hadde de blitt enig om var den beste ordningen på et felles møte for arbeidslivsfaglærere i distriktet. De hadde også blitt enige om at «det praktiske skal telle 80 prosent, det teoretiske 20 prosent», som faglæreren uttrykte det.

Eksamensoppgaven elevene fikk utdelt, var å lage et tapasbord med ulike retter. Under utdeling av eksamen dagen før måtte elevene selv ta ansvar for å fordele oppgavene mellom seg, slik at en elev fikk hovedansvaret for en rett.

Elevene fikk mulighet til å komme på skolen og få veiledning 24 timer før eksamen. De fleste elevene valgte å benytte seg av dette og fikk veiledning i hvordan de kunne legge opp den individuelle muntlige biten som skulle være teoretisk, og som for eksempel kunne handle om hygiene eller vitaminer. Læreren

minnet dem på at de måtte kunne oppskriften på retten de hadde ansvar for, ettersom det ikke ville bli anledning til å ha med oppskrift inn, og at de måtte ha på rene, fine klær på eksamensdagen.

På eksamensdagen møtte elevene opp i pene klær og sensor stilte i kokkeklær. Eksamen var lagt opp slik at elevene arbeidet individuelt med oppgavene de hadde fordelt mellom seg. Mens elevene arbeidet gikk faglærer og sensor rundt og observerte og spurte elevene om oppgavene de gjennomførte.

Elevene fikk arbeide med praktisk del av eksamen i to timer, deretter var det en teoretisk del der elevene kom inn to og to eller enkeltvis. Elevene hadde laget en presentasjon om ulike selvvalgte temaer fra det teoretiske de hadde hatt i løpet av året. Noen snakket om proteiner, andre om hygiene. Etter den muntlige presentasjonen gikk elevene ut, og faglærer og sensor diskuterte elevenes innsats på kjøkkenet og presentasjonen. Så kom elevene inn enkeltvis og fikk karakter.

Her følger et eksempel på hvordan lærerne vurderte en av elevene. Eleven har holdt en presentasjon, faglærer har spurt litt om oppvask og sensor har bedt han om å reflektere over det praktiske arbeidet. Avslutningsvis snakker de også litt om proteiner. Eleven går ut og diskusjonen om vurdering foregår slik:

Faglærer: Det er denne eleven jeg er mest i tvil om. Det [navn1] sier sjøl – at arbeidet ble gjort alene... Men det var jo ikke noe arbeidskrevende. Resultatet var ikke helt topp, men kom seg til etter hvert. Hjalp til med å vaske alle skap og benker.

Sensor: Jeg tenker god orden, god hygiene. Men [navn1] brukte brødkniven til å skjære asparges. Kokte nudler på full styrke, forlot panna da vedkommende stekte. Det praktiske nede på en 4'er, men imponerer på foredrag. Hva tenker du?

Lærer: Jeg tenker mellom 4 og 5. Enig med deg

Sensor: Jeg synes ikke at [navn1] klarer å vurdere seg sjøl i ettertid. Ser ikke at varmen på panna var for sterk, ser ikke at feil kniv ble brukt. Men [navn1] kan så mye om proteiner, så vi gir vedkommende 5.

Naturbruk – veiledning og eksamen

I naturbruk hadde fire av elevene valgt individuell eksamen, mens fire hadde valgt å gå opp i par. Elevene som gikk opp individuelt fikk 45 minutter til rådighet, mens elevene som gikk opp i par fikk lagt sin tid sammen og hadde 1 ½ time til rådighet.

Elevene hadde fått valget mellom to ulike oppgaver innenfor temaet de har om i naturbruk. Det ene var «dyrehold og helse» og det andre temaet var «jobbe med dyr». Av de elevene som hadde valgt hundehold og helse hadde de fleste elevene lagt opp til at de skulle vise ulike teknikker for å trimme og stelle dyrepels. De som hadde valgt temaet «jobbe med dyr», skulle vise ulike måter å legge spor. En del av dem la også opp til en teoretisk del om ulike bruksområder for dyr i samfunnet.

På forberedelsesdagen fikk alle elevene komme individuelt eller i gruppe og øve på opplegget sitt. Lærer hadde ordnet med dyr og utstyr, noe som må ha krevd mye innsats. Forberedelsene ble lagt opp som en ordinær eksamenssituasjon, elevene gikk gjennom det de hadde planlagt at de skulle gjøre, og læreren opptrådte som en assistent som hjalp til med tilrettelegging når de bad om det.

På muntlig eksamen dagen etter gjorde så elevene det samme som de hadde øvd på dagen før, men nå med sensor tilstede. Sensor var selv lærer på arbeidslivs-faget på en annen skole. Vedkommende hadde ikke selv erfaring med eksamens-temaet, men hadde fått tilsendt fagrapporten og sjekket noen tips om nettsider som faglæreren hadde gitt han.

Eksamen var lagt opp slik at elevene kom inn enkelt- eller parvis, og presenterte det de skulle gjøre – inne og ute – for sensor. Underveis stilte sensor og faglærer oppklarende spørsmål hvis ikke elevene selv forklarte nok. Som under forberedelsesdagen opptrådte faglærer som en assistent med det praktiske.

Her følger et eksempel på en muntlig eksamen og vurderingen av den:

Kandidaten skal ha temaet dyr og helse. Mens faglærer er ute for å hente et dyr spør sensor vedkommende om ulike tema. Faglærer kommer inn med dyret, og kandidaten går selvsikkert i gang med arbeidet. Mens kandidaten arbeider går vedkommende gjennom de ulike verktøyene og forklarer hva de heter og hva de brukes til, demonstrerer selvsikkert ulike teknikker og legger alt utstyret tilbake på plass.

Underveis spør sensor en del, kandidaten fortsetter med det praktiske arbeidet, samtidig som spørsmål om etikk, lovverk og sykdommer besvares. Etter om lag en halv time er eksamenssituasjonen ferdig og kandidaten går ut på gangen, mens sensor og faglærer drøfter vurderingen.

Sensor: [navn1] gjør jo alt dette bra, kandidaten planlegger, gjennomfører. Spørsmålet om det er en femmer eller en sekser,

Faglærer: [navn1] brukte alt verktøyet riktig, kan dette, rett og slett.

Sensor: Roter med det med navn på raser innenfor dyreslag.

Faglærer: Det overrasker meg, men kanskje de ikke har hengt seg opp i det. Men [navn1] visste jo godt det at det er ulike typer pels

Sensor: Men hvis det med raser ikke har vært en vesentlig del..?

Faglærer: Vi har jo snakket om raser, skrevet det ned, men det er litt rart at [navn1] kan så få.

Sensor: [navn1] var jo veldig rolig, det så nesten ut som noe som ble gjort daglig. Men kandidaten kunne kanskje vist enda mer?

Faglærer: [navn1] visste kanskje ikke hvor lang tid de skal bruke. Det er vanskelig ... Vi ligger der og vipper.

Sensor: Igjen, hvis det er det med arbeidslivsfaget som et fag der det handler om å kunne gjøre jobben, jeg ville ikke hatt noen problemer med å gi fra meg mitt dyr til han. Jeg har ingen problemer med å gi han en sekser.

Konklusjonen blir en sekser.

ULIKE FORTOLKNINGER AV «MUNTLLIG EKSAMEN MED PRAKTISK INNSLAG»

Hva innebærer det at eksamen i arbeidslivsfaget skal være «muntlig med praktisk innslag»? Vår vurdering er at ved begge skolene der vi gjorde eksamensobservasjon, ble muntlig eksamen gjennomført i hovedsak som en *praktisk* eksamen med muntlig innslag, heller enn en *muntlig* eksamen med praktisk innslag. Dette var særlig tydelig på restaurant- og matfag, mens omfanget av det praktiske og muntlige varierte mer på naturbruk.

Veiledningen til læreplanen understreker at elevene under eksamen skal få anledning til å vise fram flest mulig av kompetansemålene i læreplanen. Det virker derfor rimelig at skoler ønsker å gjøre eksamen mest mulig praktisk, for at eksamen skal være i tråd med fagets målsetning om å være et praktisk fag.

Forholdet mellom det praktiske og det muntlige på eksamen hadde imidlertid noen konsekvenser for hvilke utdanningsprogram man valgte å gjennomføre eksamen i. Selv med to–tre timer til rådighet kan det virke komplisert å finne oppgaver innenfor noen utdanningsprogrammer, som kan gjennomføres på selve

eksamensdagen. Vi fikk høre at det var vanskelig å gjennomføre muntlig eksamen på bygg- og anleggsteknikk. På restaurant- og matfag vurderte derimot lærerne at det var fullt mulig å gjennomføre en praktisk muntlig eksamen. Det å fortolke eksamensordningen som at elevene skal gjennomføre den praktiske oppgaven på skolen i løpet av eksamen, kan dermed føre til at noen utdanningsprogrammer blir vanligere å gjennomføre muntlig i, enn andre.

Veiledningen for faget åpner imidlertid for at ikke hele den praktiske oppgaven trenger å gjennomføres i løpet av selve eksaminasjonen. I veiledningen foreslås det at elevene i forberedelsestiden kan «få tilgang til materiell og utstyr som er relevante for oppgavene» og «tilrettelegge eller delvis ferdigstille elementer av den praktiske delen av oppgaven som han/hun skal arbeide med eller demonstrere på eksamensdagen».

En variant av dette så vi på en av caseskolene, der en prøvemuntlig foregikk ved at elevene viste fram produkter de hadde laget i løpet av året, og brukte disse, i kombinasjon med en muntlig presentasjon, for å vise kjennskap til ulike redskaper og håndverksteknikker. Selv om en mulig innvending mot det å delvis ferdigstille produkter på forhånd kan være at elevene i ulik grad vil få hjelp fra andre i forberedelsestiden, er dette ikke annerledes enn ordningen i andre fag der elever også ferdigstiller presentasjoner på forhånd til muntlig eksamen.

Paradoksalt nok så det imidlertid ut til at det muntlige fikk stor betydning for vurderingen, uavhengig av hvor stor plass dette hadde i selve eksamen. I de praktiske eksamenene på restaurant- og matfag kunne det se ut som det muntlige innslaget ble særlig viktig for å skille mellom elevenes prestasjoner, selv om lærerne på forhånd hadde blitt enige om at det praktiske skulle telle mest. Dette ble spesielt viktig når elevene hadde gått opp som gruppe, eller når det var uklart hvordan man skulle vurdere enkle og vanskelige arbeidsoppgaver opp mot hverandre.

Også når det var en mer lik vektlegging av det praktiske og det muntlige på selve eksamen, var det en tendens til at den muntlige delen ble viktig for å skille mellom elevens prestasjoner. I naturbrukseksamen, der elevene parallelt forklarte og gjennomførte arbeidsoppgavene, så vi eksempler på at dette var vanskelige avveininger. Et eksempel var når en kandidat hadde vist svært godt håndlag og gjennomført det praktiske på tilnærmet perfekt måte, men ikke i like stor grad var i stand til å gjøre rede for valg av redskap og hvilke typer pels som skulle ha ulik behandling. Her var det en tendens til at muntlig sterke elever la mye vekt på

presentasjonsbiten, og fikk god uttelling for den, også når det praktiske ikke var perfekt gjennomført.

KARAKTERNIVÅ PÅ MUNTLLIG – HVORFOR SÅ GODE KARAKTERER?

I observasjonen av muntlig eksamen så vi at det var svært mange gode karakterer. Dette bekrefter analysene av terminkarakterene som ble vist tidligere i kapittelet. Et spørsmål det er grunn til å stille er hvorfor elevene oppnår så gode karakterer i arbeidslivsfaget, når de ofte sliter ellers, og om dette har noen sammenheng med læreplanarbeid og vurderingskriterier? Vi skal komme tilbake til dette spørsmålet i avslutningen, men vi vil her løfte fram noen punkter fra vår observasjon av muntlig eksamen som kan si noe om karaktersetting på eksamen spesielt og som også kan ha relevans for å forstå hvorfor elever generelt får så gode karakterer i dette faget.

En mulig forklaring på de gode eksamenskarakterene kan være at elevene liker faget så godt at det har gitt dem motivasjon til å arbeide hardt, også på eksamen. På eksamen så vi at mange av elevene – om enn ikke alle – hadde lagt ned et stort arbeid i å forberede seg til muntlig eksamen. Vi så også flere eksempler på elever som trivdes i en rolle der de godt forberedt på en selvsikker måte gjennomførte gode muntlige eksamener, og som fortalte at dette var en helt spesiell opplevelse for dem.

En alternativ forklaring på at eksamenskarakterene på arbeidslivsfaget er så gode kan imidlertid være at de faglige kravene ikke er like høye som i andre fag. Spørsmålet er så hvordan det faglige nivået blir definert på muntlig eksamen?

Veiledningen for arbeidslivsfaget foreslår at faglærer i forkant av eksamen kan utarbeide enn fagrapport som setter rammene for eksamensoppgavene, og som viser hvilke oppgaver eller oppdrag elevene har arbeidet med i tilknytning til kompetansemålene i faget. På begge skolene vi observerte hadde sensor mottatt en faglærerrapport på forhånd, og læreren hadde utarbeidet kriterier for høy og lav måloppnåelse som tok utgangspunkt i denne. Diskusjonen mellom sensor og faglærer tok utgangspunkt i om det var noe å trekke for i forhold til hvordan høy måloppnåelse var definert, enten gjennom skriftliggjorte kriterier eller faglærer og sensors felles oppfatning om hva som var «godt arbeid».

Høy måloppnåelse, og dermed gode karakter, vil dermed være avhengig av hvordan kravene er definert, slik det også vil være det i andre fag. I arbeidslivsfaget kan det være at hva som er definert som høy måloppnåelse vil variere mer enn i

mange andre fag. Dette skyldes både at faget foreløpig er nytt, og at gjennomføringen av faget i så stor grad vil variere mellom skolene, slik vi har sett i de foregående kapitlene. Det kan imidlertid også være et resultat av at skolene ikke har lyktes i å få til faglig progresjon i planlegging og gjennomføring av faget.

Det er også sannsynlig at det faglige nivået på arbeidslivsfaget tilpasses en elevgruppe hvor flertallet ikke er så faglig sterke. Da vi observerte eksamen, var det tydelig at for mange av elevene var det første gang de oppnådde en god karakter. Vi opplevde at både faglærer, kandidaten og sensor (i tillegg til forskerne) ble svært rørte over den gleden kandidatene viste over å få en god karakter. Inntrykket var at for noen arbeidslivsfagselever har faget gitt anledning til å oppleve mestring og motta anerkjennelse som de har vært foruten i andre fag.

Hvis de gode resultatene er et resultat av lavere krav, er det imidlertid en risiko for at faget får lav status fordi det blir sett på som et «lett fag», og at faglig sterke elever føler at de ikke får nok utfordringer eller at de ikke får uttelling for gode prestasjoner. Hvorvidt det er et problem, avhenger av hva man forstår som den viktigste intensjonen med faget: På den ene siden er intensjonen nettopp å gi mestringsopplevelser til elever som sliter på skolen, på den andre siden er en intensjon å utvikle et likeverdig fag med utfordringer også for faglig sterke. Våre observasjoner tyder på at dette er noe lærerne opplever som utfordrende, og som peker på en grunnleggende spenning i faget.

6.7 Oppsummering

Veiledningen til læreplanen gir tips og råd til gjennomføring av arbeidslivsfaget, og vår undersøkelse viser at majoriteten av lærerne kjente godt til veiledningen og flertallet syntes også at den har vært nyttig i planlegging av faget på egen skole. Når det gjelder konkretisering av faget gjennom lokalt læreplanarbeid, viser undersøkelsen at 45 prosent av lærerne mente at dette arbeidet var kommet kort. Kun 16 prosent av lærerne mente at det lokale læreplanarbeidet var kommet svært langt, mens ytterligere 39 prosent av lærerne vurderte at dette var kommet nokså langt. Vi konkluderer med at det er bekymringsfullt at såpass få har kommet langt i dette arbeidet. Selv om dette kan skyldes at faget er i en forsøksperiode og kan trenge å være i stadig endring for å tilpasse seg elevgruppen, argumenterer vi for at nedprioritering av lokalt læreplanarbeid kan ha noen uheldige konsekvenser. Det kan blant annet bli tyngre for nye lærere på faget ved at det ikke finnes et

dokument for hvordan faget er tenkt gjennomført på skolen. Det kan også medføre at det blir vanskelig å sikre faglig progresjon og å utvikle tydelige vurderingskriterier. I tillegg kan det være en fare for at fagets innhold blir mer uklart for elever og lærere som ser faget utenfra. Dette kan bidra til å svekke fagets status.

På spørsmål om det bør være karakterer i arbeidslivsfaget, er det store flertallet av lærerne positive. Bare 16 prosent er imot. Det er også slik at flertallet av lærerne mente at det er bra at elevene kan komme opp i eksamen. På den annen side synes to av tre lærere at det er vanskeligere å sette karakterer i arbeidslivsfaget enn i andre fag. Lærernes svar viser også at mange hadde kommet kort i å utarbeide egne vurderingskriterier i faget da vi spurte dem våren 2013. Selv etter nesten tre år med arbeidslivsfaget oppga hver tredje lærer at dette arbeidet så vidt hadde begynt eller ikke begynt i det hele tatt. Bare 16 prosent av lærerne mente at arbeidet var kommet svært langt. Også elevsvarene indikerer at arbeidet med vurderingskriteriene hadde kommet kort. Mens 36 prosent av elevene oppga at de som oftest har fått vite hvilke vurderingskriterier som skal legges til grunn for vurdering i arbeidslivsfaget, oppga 48 prosent at de kun har fått vite vurderingskriteriene av og til. 16 prosent av elevene sa at de aldri fikk vite vurderingskriteriene før de skal vurderes i faget.

I dette kapittelet har vi også inkludert observasjoner fra gjennomføring av muntlig eksamen for elevene som deltok i arbeidslivsfaget i det aller første prøveprosjektet. Observasjonene fra disse eksamenene, som ble gjennomført våren 2012, viser at eksamen i stor grad ble gjennomført som en praktisk eksamen med muntlig innslag framfor en muntlig eksamen med praktisk innslag. At det praktiske innslaget fikk såpass stor plass medførte at lærere vurderte at ikke alle utdanningsprogrammer egner seg for eksamen. Vi fikk blant annet høre at det var vanskeligere å gjennomføre eksamen i bygg- og anleggsteknikk framfor restaurant- og matfag. Selv om det praktiske innslaget var stort under eksamen, er inntrykket fra våre observasjoner at den muntlige delen fikk stor betydning i lærere og sensors vurderinger og karakterfastsettelse.

Både terminkarakterene fra 10. trinn og erfaringene fra muntlig eksamen viser at mange elever får svært gode karakterer i arbeidslivsfaget, og langt bedre karakterer enn det de oppnår i andre fag. Årsaken til at mange elever ender opp med høy måloppnåelse kan skyldes at mange elever liker faget godt, jobber mye og derfor presterer godt. Samtidig må vi holde muligheten åpen for en alternativ

forklaring som vektlegger at de faglige kravene ikke er like høye som i andre fag. Usikkerheten rundt karaktersetting, som vi så hos lærere og sensor, henger antakelig sammen med at arbeidet med lokal læreplan og vurderingskriteriene har kommet kort i arbeidslivsfaget. I tillegg er det ikke utenkelige at det forekommer nedjustering av kravene i arbeidslivsfaget for å sikre mestringsopplevelser hos disse elevene.

7 Elevenes vurderinger av faget

Underveisevalueringen har vist at arbeidslivsfaget var sterkt ønsket av elevene og at det store flertallet var svært fornøyd med det de hadde opplevd i løpet av 8. trinn (Bakken mfl. 2012). Omtrent alle elevene ga uttrykk for at de trivdes med faget, og for åtte av ti elever var arbeidslivsfaget det beste faget de hadde i skolen. Samtidig understreket underveisevalueringen at det også fantes elever som ikke var like godt fornøyd med faget og mange ga uttrykk for at de gjerne skulle sett at faget var enda mer praktisk orientert.

I dette kapittelet vil vi undersøke om elevenes holdninger til og erfaringer med faget har forandret seg etter at de har hatt et treårig løp. Med utgangspunkt i elevenes vurderinger, vil vi diskutere hva ved faget som er bra og hva som er mindre bra. Vi spør videre om i hvilken grad det er elever som angrer på at de tok arbeidslivsfaget og i så fall hvorfor.

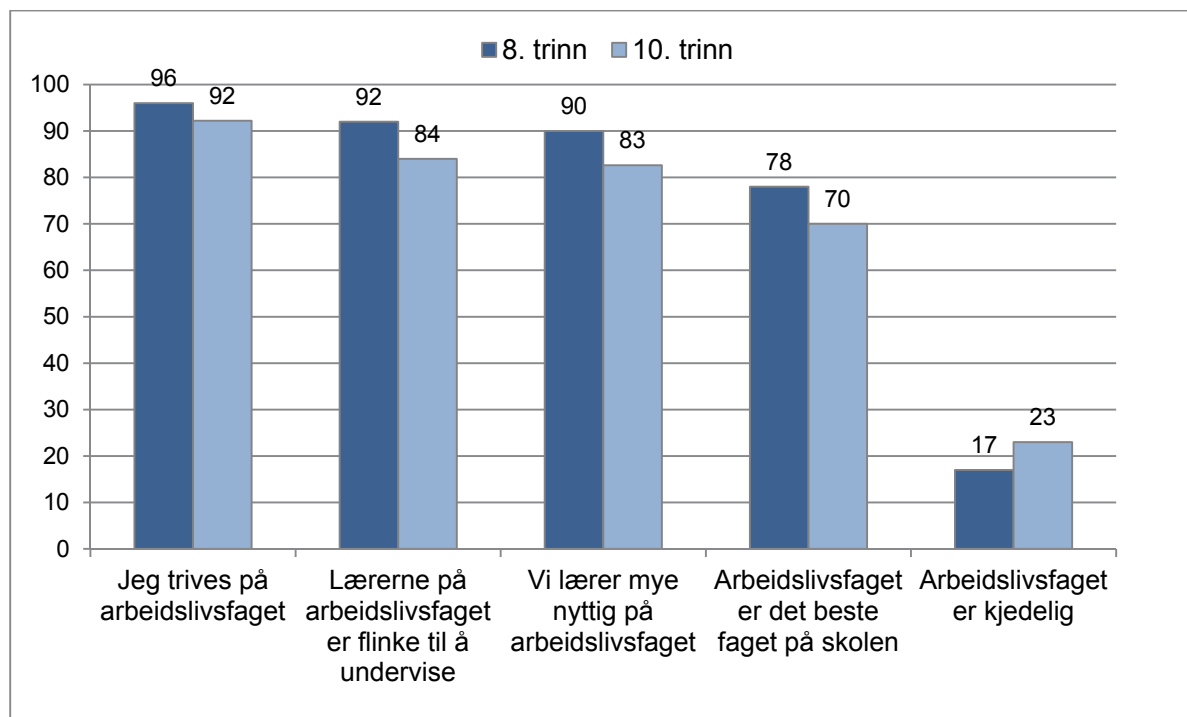
Tatt i betraktning av at arbeidslivsfaget rekrutterer flere gutter enn jenter og oftere elever med lave skoleprestasjoner, vil vi studere mer systematisk hvordan gutter og jenter har opplevd de tre årene med arbeidslivsfag, og også undersøke om det er systematiske forskjeller i erfaringene med faget etter hvor flinke elevene ellers i skolen.

7.1 Trivsel og opplevelser av faget

Etter at elevene har hatt arbeidslivsfag i nær tre år er 70 prosent av elevene «helt enige» i at de trives på faget og ytterligere 22 prosent er «litt enige». Resultatene viser altså at det bare er noen få elever – åtte prosent – som gir eksplisitt uttrykk for at de ikke trives med arbeidslivsfaget. Sammenliknet med de andre fagene på skolen oppleves arbeidslivsfag som svært populært, og 70 prosent av elevene mener at arbeidslivsfaget er det beste faget de har på skolen. Mer enn åtte av ti mener at de lærer mye nyttig på faget og like mange mener at lærerne er flinke til å undervise. Hovedbildet tilsier dermed at det store flertallet av ungdommene som har deltatt i arbeidslivsfaget har hatt gode og positive erfaringer og et stort flertall har arbeidslivsfaget som sitt yndlingsfag.

Figur 7-1 viser elevenes vurderinger av faget da de gikk i 8. trinn sammenliknet med vurderingene to år senere, i 10. trinn. Resultatene viser at oppslutningen om faget har endret seg noe, men ikke spesielt mye. Andelen arbeidslivsfagselever som er positive til faget i 10. trinn har gått noe ned sammenliknet med det som var situasjonen i 8. trinn. Resultatene tyder altså på at det er noen flere elever som ikke er så fornøyd med faget – og gjelder for alle indikatorene vi har undersøkt. Samtidig er det verdt å understreke at endringene vi sporer først og fremst drives av en mindre gruppe på mellom fem og ti prosent av elevene.

Figur 7-1 Elevenes oppfatninger av arbeidslivsfaget på 8. og 10. trinn. Andel som er helt enige eller lite enige i ulike utsagn. Elevsvar, prosent, (N: 8.trinn = 1394–1412, 10. trinn= 950).



Om det er noe ved selve arbeidslivsfaget som har bidratt til at disse elevene er blitt mindre fornøyd eller om det kan være andre forhold som har bidratt, kan være vanskelig å avgjøre. Fra annen forskning vet vi for eksempel at elever blir generelt mindre positive til skolen utover ungdomstrinnet (Wendelborg mfl. 2011; Øia 2011). I Ung i Norge-undersøkelsen fra 2010 var det for eksempel en økning i andelen elever som kjedet seg på skolen fra 66 til 73 prosent i løpet av ungdomstrinnet. I prosentpoeng er økningen omtrent den samme som i arbeidslivsfaget og antyder at ungdom generelt utvikler mer negative holdninger til skolen etter hvert som de blir eldre.

7.2 Hva gjør faget så bra?

Underveisevalueringen viste at mange elever på 8. trinn begrunnet sin positive vurdering av faget med at arbeidsmåtene var annerledes og langt mer engasjerende og motiverende enn det de var vant med fra andre fag. Da elevene i 8. trinn ble spurt om hvor godt fornøyd de var med *arbeidsmåtene*, svarte 62 prosent av elevene at de var «svært godt fornøyd» med arbeidslivsfaget. Tilsvarende tall for matematikk og norsk var henholdsvis 18 og 13 prosent. Mange av elevene understreket at det var det praktiske ved arbeidslivsfaget som var motiverende for dem, at de ikke trenger å sitte så mye inne, at undervisningen er mer variert enn i andre fag og at de kan bruke hendene sine. Andre la vekt på at de ikke får lekser og at de slipper å øve til prøver.

Etter at elevene har hatt faget i nær tre skoleår svarer 50 prosent at de er «svært fornøyd» med måten de arbeider på i arbeidslivsfaget. Ytterligere 29 prosent er «nokså fornøyd». 14 prosent er verken fornøyd eller misfornøyd, fire prosent er «ganske misfornøyd» og tre prosent er «svært misfornøyd». Sammenliknet med 8. trinn er det altså færre elever i 10. trinn som er fornøyd med måten de arbeider på i arbeidslivsfag. Tabell 7-1 viser andelen som er «svært godt fornøyd» med arbeidsmåtene i ulike fag i 8. og 10. trinn og viser at elevene er mindre fornøyd med arbeidsmåtene i alle fagene som det ble spurt om. Selv om nedgangen er størst for arbeidslivsfaget, er det fortsatt et markert skille mellom hvordan elevene vurderer arbeidsmåtene i arbeidslivsfaget og norsk og matematikk. Det er også et tydelig skille til faget kunst og håndverk, et fag der nær halvparten så mange av elevene er fornøyd med arbeidsmåtene sammenliknet med arbeidslivsfag.

Tabell 7-1 Andel som er svært fornøyd med måten de arbeider på i ulike fag. Prosent

| | 8. trinn (2011) | 10. trinn (2013) | differanse %-poeng |
|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Matematikk | 18 | 13 | -5 |
| Norsk | 13 | 9 | -4 |
| Kunst og håndverk | 34 | 30 | -4 |
| Arbeidslivsfag | 62 | 50 | -12 |
| Total | 100 | 100 | |
| N= | 1.414 | 954 | |

At det er noe ved selve arbeidsmåtene som gjør at mange elever trives så godt med arbeidslivsfaget, kommer tydelig fram da vi ba elevene i spørreskjemaet om å skrive om det er noe ved faget de liker bedre enn i andre fag. 649 elever – det vil si

67 prosent av deltakerne i undersøkelsen – har avgitt et svar. En gjennomgang av elevenes svar viser at det kan være mange ulike begrunnelser for at de liker faget så godt. Noen sier for eksempel at de liker faget fordi de får mat der. Andre vektlegger at faget er fint fordi de slipper lekser og at det ikke er prøver.

Det vanligste svaret er likevel at de aller fleste elevene beskriver arbeidslivs-faget som et distinkt annerledes fag, der undervisningen foregår under helt andre betingelser enn i de andre skolefagene. Det store flertallet av elevene skriver eksplisitt eller implisitt at det er det praktiske ved faget som gjør det så bra, og at de i arbeidslivs-faget får lov til arbeide med praktiske ting og hvor de kan jobbe med ting de interesserer seg for (matlaging, skru og mekke).

En elev skriver:

Vi gjør mer praktisk og gjør ting som vi vanligvis ikke gjør i de andre fagene. Vi har gjort ting som får meg til å bli i bedre humør etter timen og noen av de timene vi har hatt har vært mer spennende enn de andre fagene.

Mange elever gir uttrykk for at den praktiske måten å jobbe på ikke bare er noe de liker bedre enn i andre fag, men at de også lærer mer på denne måten:

Vi får drive med andre ting enn å bare sitte ved en pult å stirre på tavla. Det er mye lettere å lære da man gjør praktiske ting som vi gjør i Arbeidslivsfag.

Det er også mange elever som legger vekt på at det er godt å slippe teori og skriving.

Jeg liker at det er praksis, og at det er veldig lite teori. I andre fag er det bare teori og det gjør meg lei av de andre fagene, men med arbeidslivsfag gjør det at jeg får gjøre det bedre i de andre fagene.

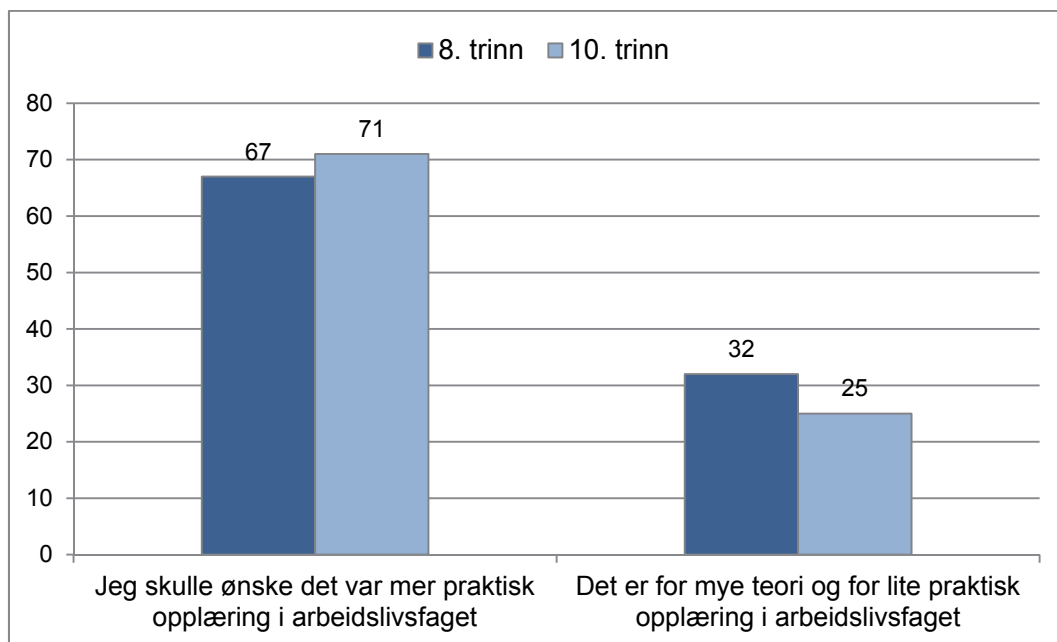
At faget er mer fritt og at de kan velge å jobbe mer selvstendig enn i andre fag, er også noe som går igjen.

Svarene sier ikke bare noe om hvordan arbeidslivsfaget oppleves for elevene, men de sier også noe om hvordan elevene opplever de andre fagene på skolen. For mange er det åpenbart at faget representerer et viktig pusterom fra det de oppfatter som en ellers teoritung og teoriorientert skolehverdag.

Siden elevene vektlegger de praktiske sidene ved fagets arbeidsmåter i så sterk grad, hvor fornøyde er så elevene med omfanget av den praktiske opplæringen?

Figur 7-2 viser at det både ved oppstarten i 8. trinn og ved avslutningen av forsøket i 10. trinn er en del som syntes at det også i arbeidslivsfaget er for mye teori. Samtidig er det svært mange elever – så mange som sju av ti – som gjerne kunne tenke seg et enda mer praktisk fag enn det som har vært tilfelle for dem. Gjennom den perioden forsøket har vart er det tendens til en nedgang i andel elever som synes det er for mye teori, men en svakt økende andel elever som ønsker mer praktisk opplæring i arbeidslivsfaget.

Figur 7-2 Syn på omfanget av praktisk opplæring i arbeidslivsfaget. Elevsvar, prosent som er helt eller litt enige i utsagnene. (N=1 382 på 8. trinn, N= 944 på 10. trinn).



Omfanget av elever som ønsker seg et enda mer praktisk fag kan virke overraskende høyt, all den tid det er så mange som er fornøyd med arbeidsmetodene i faget og samtidig trives. Trolig er dette et uttrykk for at elevene som har valgt faget liker å jobbe praktisk, og at de gjerne kunne tenke seg enda mer av dette. En kan heller ikke se bort fra at en del elever skulle sett at de hadde hatt mer av opplæringen utenfor skolen og i mer «arbeidsliknende aktiviteter».

7.3 Om å angre på valget sitt

Selv om de aller fleste trives godt med arbeidslivsfaget, er det ikke alle som er like godt fornøyd med at de tok dette faget. Elevene ble i undersøkelsen spurt om de angret på at de hadde tatt arbeidslivsfag, og sju prosent sa seg «helt enig» og ytterligere 11 prosent var «litt enig» i dette. At nærmere en av fem elever gir

uttrykk for at de angret seg, er et signal om at faget ikke har vært godt nok tilpasset hele bredden av elever på faget.

For å få mer kunnskap om hva som ligger bak disse tallene, fikk elevene som angret et oppfølgingsspørsmål, der de ble bedt om å utdype hvorfor. 103 elever – eller 60 prosent av de som angret seg – ga mer eller mindre utfyllende forklaringer. Analysene viser at elever først og fremst angret fordi forventningene til faget ikke har blitt innfridd. Dernest er det en del som gir uttrykk for at de i ettertid ser at de gjerne skulle ha lært seg et fremmedspråk. Utover dette er det noen få elever som sier at de ikke selv har valgt faget, men at de er blitt plassert i faget. Et fåtall nevner at de angret seg fordi det sosiale miljøet var bråkete eller at gruppa først og fremst var sammensatt av elever med behov for spesialundervisning. Årsaker utover dette var det ingen eller bare enkeltelever som trakk fram.

Den klart vanligste årsaken til at elever angret på valget sitt kan altså knyttes til forventningene om å lære seg mere praktiske ting. Mange skriver at de har fått lite igjen rent faglig, at de lærer for lite og de gjør stort sett det samme hele tiden. Mange av disse elevene beskriver et kjedelig fag, som ikke ble så morsomt som de trodde det skulle være. En elev uttrykker dette på følgende måte:

Det er kjempe kjedelig! Vi gjør ingen ting. Det eneste vi gjør er å sitte på PC. I 8. klasse var det gøy, men nå er det bare utrolig kjedelig.

En annen skriver at han angret:

(...) fordi det er ikke like praktisk som jeg trodde det skulle være. Jeg trodde det ville være mer viktige ting du lærer. Men det er ganske unødvendige ting.

En tredje elev er enda mer misfornøyd og angret:

(...) fordi det er kjedelig, og det er tvangsarbeid til ungdommer. Ikke får vi betalt heller.

For noen elever handler forventningene som ikke ble innfridd om at de trodde de skulle være mer ute i arbeidslivet. En elev henviser for eksempel til at selve navnet på faget skulle tilsi mindre skolebasert undervisning og mer arbeidslivserfaring enn det som er tilfelle i ungdomsskolen til vanlig. En annen elev vektlegger at

organiseringen og gjennomføringen av faget har ført til at faget ikke ble som han hadde tenkt. På spørsmål om hvorfor han angret svarte han:

Fordi det ikke ble som jeg hadde tenkt. Jeg liker praktiske ting, men når vi ikke har lærere som kan faget så blir det kjedelig. Vi har ikke gjort så mye på de tre årene som har vært nå på grunn av vikarer osv.

Svarene sier noe om hvordan enkeltelever har opplevd faget og hva som har vært problematisk for dem. Samtidig forteller svarmønstrene noe om utfordringene skolen står overfor med å få alle med og gjennomføre tilpasset opplæring i faget. At uinnfridde forventninger er en viktig årsak til at elevene angret seg, kan også leses gjennom den kvantitative delen av spørreskjemaet. Blant elevene som angret at de tok arbeidslivsfag var det over tre av fire som var enig i utsagnet om at «arbeidslivsfaget ble ikke så morsomt som jeg trodde det skulle være». For elever som ikke angret på valget sitt, var det en av fire som ikke fikk innfridd forventningene sine.

Den nest vanligste grunnen til at noen ungdommer angret, er at de gjerne skulle ha hatt opplæring i et språkfag. Noen vektlegger ønsket om å lære seg et nytt språk:

(...) fordi jeg vil ha en jobb i utlandet, noe som ville ha vært enklere om jeg hadde valgt språk.

Andre trekker fram den praktiske konsekvensen av at de må ta fremmedspråk i videregående for å få godkjent studiekompetanse:

Nå må jeg ta tre år med spansk på vgs. Det er greit det, men jeg hadde hatt bedre forsprang hvis jeg allerede var kjent med språket.

Noen elever gir uttrykk for at de ikke visste at det var slik og angret:

(...) fordi jeg må ha tre år med fremmedspråk på videregående. Noe jeg ikke viste når jeg valgte faget.

7.4 Er faget bedre tilpasset gutter enn jenter?

Tidligere i evalueringsprosjektet har vi reist spørsmål om hvorvidt arbeidslivsfaget er bedre tilpasset gutter enn jenter (Bakken mfl. 2012). Enkelte indikatorer tydet på det, for eksempel fikk vi tilbakemelding fra en del jenter om at faget i mindre grad tilbød aktiviteter som de spesielt interesserte seg for og at de gjerne kunne tenke seg flere jenter på faget. På den annen side fant vi ikke spesielt store forskjeller mellom gutter og jenter når det gjaldt hvordan de svarte på spørsmål

som skulle tappe holdninger til og trivsel med faget. Det var likevel flere jenter enn gutter som ga uttrykk for at de kjedet seg i arbeidslivsfaget (Bakken mfl. 2012: 86). Jenter og gutter svarte også litt ulikt på utsagnene om at de ønsker mer praktisk opplæring og at det er for mye teori i arbeidslivsfaget. Noen flere gutter enn jenter skulle ønske det var mer praktisk opplæring og det var flere gutter som mente at faget hadde for mye teori.

Tabell 7-2 viser hvor stor andel av guttene og jentene på 10. trinn som sier seg enige i ulike utsagn om arbeidslivsfaget. Selv om hovedbildet er at det store flertallet av både gutter og jenter har positive erfaringer med og trives i arbeidslivsfaget – for eksempel er det 89 prosent av jentene og 95 prosent av guttene som trives på faget – viser resultatene at det er noe tydeligere kjønnsforskjeller på 10. trinn enn det som var tilfelle ved oppstarten av faget. Etter å hatt faget i tre år synes flere jenter enn gutter at faget er kjedelig, og det er færre jenter som mener at de lærer mye nyttig. 23 prosent av jentene, mot 14 prosent av guttene, gir uttrykk for at de angret at de tok arbeidslivsfag og en god del flere jenter enn gutter synes ikke at faget ble så morsomt som de hadde tenkt. Mens 75 prosent av guttene på 10. trinn mener faget er det beste de har på skolen, er det 61 prosent av jentene som er enige i dette. Flere gutter enn jenter oppfatter at lærerne på arbeidslivsfaget bryr seg mer om dem enn andre lærere og det er flere jenter som ikke har venner på faget.

Tabell 7-2 Andel jenter og gutter og elever som sier seg «helt enig» eller «litt enig» i utsagn om arbeidslivsfaget. Elevsvar, prosent.

| Hva synes du om arbeidslivsfaget? | Gutter | Jenter | Sig. nivå |
|---|--------|--------|-----------|
| Jeg trives på arbeidslivsfaget | 95 | 89 | p<0,01 |
| Lærerne på arbeidslivsfaget er flinke til å undervise | 87 | 79 | p<0,01 |
| Vi lærer mye nyttig på arbeidslivsfaget | 85 | 78 | p<0,01 |
| Arbeidslivsfaget er det beste faget på skolen | 75 | 61 | p<0,001 |
| Det er kjedelig på arbeidslivsfaget | 20 | 29 | p<0,01 |
| Arbeidslivsfaget er ikke så morsomt som jeg trodde det skulle være | 28 | 39 | p<0,001 |
| Jeg angret på at jeg tok arbeidslivsfaget | 14 | 23 | p<0,001 |
| Det er for mye teori og for lite praktisk opplæring på arbeidslivsfaget | 27 | 21 | p=0,07 |
| Jeg skulle ønske det var enda mer praktisk opplæring i arbeidslivsfaget | 73 | 67 | p=0,11 |
| Jeg har ingen venner på arbeidslivsfaget | 10 | 14 | p<0,05 |
| Lærerne på arbeidslivsfaget bryr seg mer om meg enn det andre lærere gjør | 41 | 29 | p<0,001 |
| N= | 631 | 311 | |

Siden også mange av jentene er svært fornøyd med faget og det de har opplevd, gir ikke resultatene grunnlag for å hevde at faget, slik det har blitt praktisert i

forsøksperioden, generelt har blitt lagt opp på guttenes premisser. Samtidig er det et systematisk mønster at jentene er mer misfornøyd enn guttene. At noe av dette har med kjønn å gjøre, kommer fram i de åpne svarene ungdommene har gitt. For eksempel var det noen av de jentene som angret på at de tok arbeidslivsfaget som knyttet feilvalget til kjønn – noe ingen av guttene gjorde. En av jentene skriver at grunnen til at hun angret seg var at:

(...) det har vært kjedelig og vi er bare sju jenter og resten gutter. Vi har bare gjort 'guttefagene'.

En annen skriver:

Jeg trodde det ville være gøy, men viste seg og være drit kjedelig! Lite ting for oss jenter å gjøre, mye av det går i bil, montering og slikt!

En tredje jente skriver:

Jeg lærer ingen ting, har bare en venn som noen ganger ikke er her. Jeg blir deprimert av faget. Det er dårlig miljø i klassen, det er bare to jenter og resten gutter. Alle guttene er kjempe bråkete og irriterende.

Også på spørsmålet om det var noe som burde vært annerledes i faget var det flere jenter som tok opp problemstillinger rundt gutter og jenters interesser. En jente mener at faget ikke har vært like interessant for jentene som for guttene og skulle ønske at faget i større grad var:

(...) lagt opp slik at både jenter og gutter blir lagt merke til. Slik at vi gjør like mye som er morsomt for gutta som for jentene.

En jente skulle ønske:

(...) at det var litt mer variert med hva vi gjorde. At vi liksom kunne gjort litt mer ting som jenter også liker.

En annen skriver at hun skulle ønske:

(...) at vi jentene hadde hatt en sjanse til å være med og gjøre det guttene gjorde, og ikke bare drive på med "jenteting".

En annen jente foreslår at de hadde:

(...) litt mere ting som jenter også kan gjøre sånn som matlaging eller kunst og håndverk. Vi har bare sånn gutte ting sånn som å mekke på sykler og elektroniske ting-

7.5 Er arbeidslivsfaget et fag for de skolesvake?

Tabell 7-3 viser hvordan elever med ulike skoleresultater i fagene norsk og matematikk vurderer arbeidslivsfaget. Vi har delt inn elevene i fire grupper basert på gjennomsnittet av disse to karakterene: 1) 2,5 eller svakere, 2) 3,0, 3) 3,5 og 4) 4,0 eller bedre. Forskjellene i hvordan faget vurderes mellom de tre gruppene med svakeste gjennomsnittskarakter er svært liten. Den eneste gruppen som skiller seg ut er de elevene som får 4 eller bedre i norsk og matematikk. Forskjellene til de andre er ikke dramatiske, men de mest skoleflinke elevene opplever noe lavere trivsel, de vurderer ikke lærerne som like flinke og de synes ikke de lærer like mye nyttig i faget som elever med svakere karakterer. Selv om det også er færre blant de mest skoleflinke som synes at arbeidslivsfaget er det beste faget i skolen, er det likevel så mange som 63 prosent i denne delen av elevgruppa som mener at faget er det beste faget de har.⁵ Opplevelsen av kjedsomhet i faget er derimot like stor uavhengig av hvor gode og svake karakterer elevene får i norsk og matematikk.

Tabell 7-3 Prosentandel elever som er helt/litt enig i utsagn om arbeidslivsfaget, gruppert etter elevenes karaktergjennomsnitt i norsk og matematikk

| Hva synes du om arbeidslivsfaget? | <2.5 | 3.0 | 3.5 | >4.0 | Sig. nivå |
|---|------|-----|-----|------|-----------|
| Jeg trives på arbeidslivsfaget | 95 | 94 | 94 | 87 | p<0,01 |
| Lærerne på arbeidslivsfaget er flinke til å undervise | 88 | 86 | 87 | 76 | p<0,01 |
| Vi lærer mye nyttig på arbeidslivsfaget | 86 | 86 | 84 | 75 | p<0,01 |
| Arbeidslivsfaget er det beste faget på skolen | 75 | 72 | 70 | 63 | p<0,05 |
| Det er kjedelig på arbeidslivsfaget | 24 | 21 | 22 | 25 | p=0,71 |
| Arbeidslivsfaget er ikke så morsomt som jeg trodde det skulle være | 31 | 31 | 26 | 40 | p<0,05 |
| Jeg angrer på at jeg tok arbeidslivsfaget | 11 | 19 | 16 | 24 | p<0,01 |
| Det er for mye teori og for lite praktisk opplæring på arbeidslivsfaget | 26 | 26 | 21 | 25 | p=0,60 |
| Jeg skulle ønske det var enda mer praktisk opplæring i arbeidslivsfaget | 78 | 74 | 64 | 65 | p<0,01 |
| Jeg har ingen venner på arbeidslivsfaget | 9 | 14 | 10 | 14 | p=0,18 |
| Lærerne på arbeidslivsfaget bryr seg mer om meg enn det andre lærere gjør | 38 | 38 | 43 | 30 | p=0,07 |
| N= | 287 | 235 | 176 | 224 | |

Note: Elevene er inndelt i grupper etter gjennomsnittskarakterer i norsk og matematikk, basert på selvoppgett terminkarakterer i 10. trinn

⁵ Nå kan det innvendes at forskjellene etter karakterer reflekterer kjønnsforskjeller mer enn karakterer, siden jenter ofte har bedre karakterer enn gutter og jenter er mindre fornøyde med faget. I arbeidslivsfaget er det imidlertid ikke kjønnsforskjeller i karakterer, slik at det er lite hold for denne forklaringen.

Resultatene antyder at faget treffer generelt skoleflinke elever noe dårligere enn elever med svakere karakterer. Men forskjellene i holdningene til faget til elevene med dårligere karakterer er ikke spesielt store og det er kun de av arbeidslivsfagslevene som har spesielt gode karakterer som skiller seg ut.

7.6 Oppsummering

Elevenes svar viser at arbeidslivsfaget er et ønsket fag, og for flertallet av elevene har deltakelsen i faget gitt elevene mange positive erfaringer. Mer enn åtte av ti elever trives på faget og like mange mener at de lærer mye nyttig og at lærerne er flinke til å undervise. 70 prosent av elevene mener at arbeidslivsfag er det beste faget de har på skolen. Selv om trivselen og oppslutningen om faget var noe høyere på 8. trinn enn på 10. trinn, er endringene som har skjedd gjennom forsøksperioden relativt små.

Den viktigste grunnen til at elevene trives med arbeidslivsfag og slutter så sterkt opp om dette forsøket, handler om arbeidsmetodene. Faget oppleves av de fleste som et praktisk fag, der de kan jobbe med ulike oppgaver og der de kan bruke hendene og kroppen sin i større grad enn i andre fag. Elevene beskriver faget i kontrast til andre fag, som et distinkt og annerledes skolefag, der undervisningen foregår under andre betingelser enn i de tradisjonelle skolefagene. For mange fungerer arbeidslivsfag som et alternativt pusterom fra det elevene oppfatter som en teoritung skolehverdag. At faget fyller en slik funksjon er i tråd med det som ble formulert som en viktig målsetting da forsøket ble innført. Faget var ment å bidra til at skolehverdagen til elevene blir mer variert og at arbeidsformene i større grad blir tilpasset elevenes måte å tenke og arbeide på. For flertallet av elevene som har deltatt i arbeidslivsfag har nok faget fungert på denne måten.

Vi har samtidig sett at ikke alle elever er like fornøyde med faget. Nær en av fem gir uttrykk for at de i større eller mindre grad angrer på at de har tatt faget. Noen fordi de heller skulle tatt fremmedspråk, andre fordi de bare har blitt plassert i arbeidslivsfag uten selv å velge faget. Den klart vanligste årsaken handler likevel om at forventningene mange hadde til at faget skulle representere noe annet enn det de ellers har i skolen, ikke har blitt innfridd. For en del elever har altså ikke faget blitt det praktiske faget de hadde håpet på. Dette er elever som gir uttrykk for at de ikke har lært noe og at faget har vært kjedelig og at de har fått for få utfordringer. For noen har det også handlet om at for mye av undervisningen

har vært skolebasert. Selv om svarene forteller om misfornøyde enkeltelever, sier svarene også noe om utfordringene skolen står overfor med å få alle med og gjennomføre tilpasset opplæring i faget. Analysene i dette kapittelet tyder på disse utfordringene er noe større blant jenter enn blant gutter, og blant elevene som i andre fag har forholdsvis gode karakterer.

8 Lærernes vurderinger av faget

Underveisevalueringen viste at arbeidslivsfaget ble godt mottatt av lærerne på 8. trinn og at mange hadde store forventninger til det nye faget (Bakken mfl. 2012). Lærerne ga uttrykk for at de trivdes godt med faget, et fag de i all hovedsak mente hadde fungert svært godt. Lærerne mente at faget hadde gjort en forskjell for elevene og at deltakelsen i faget bidro til en bedre skolehverdag enn det de ville hatt uten faget. Mange beskrev timene i arbeidslivsfaget som et viktig pusterom fra en ellers teoriorientert skole. Samtidig ble det også trukket fram noen problematiske sider ved faget. Den største utfordringen gjaldt elevsammensetningen, men også plasseringen av faget i timeplanen, forsøkslæreplanen, innholdet i faget, lærernes kompetanse og ressursituasjonen ble trukket fram som utfordrende.

I dette kapittelet skal vi følge opp resultatene fra underveisevalueringen og undersøke hva lærerne mener om faget og hvordan det har fungert etter at forsøket har vart i nær tre år. Vi vil først undersøke om lærerne fortsatt trives med faget og i hvor stor grad de er fornøyde med hvordan faget har fungert. Deretter vil vi undersøke hvilke sider ved faget som lærerne oppfatter gjør faget så bra sammenliknet med andre fag. Til slutt i kapittelet undersøker vi hvilke barrierer og utfordringer lærerne har stått ovenfor i gjennomføringen av faget.

8.1 Hvordan faget har fungert

For å få et overordnet bilde av hvordan lærerne som har undervist i arbeidslivsfaget opplever at forsøket etter tre års forsøksvirksomhet har fungert, ba vi lærerne om å ta stilling til følgende utsagn: «arbeidslivsfaget fungerer svært godt på min skole». Merk at dette utsagnet legger en nokså streng definisjon av hvordan lærerne vurderer at faget har fungert, når lærerne blir bedt om å si sin mening om faget har fungert *svært godt*. Også lærernes trivsel med å undervise i faget kan si noe overordnet om hvordan faget har fungert. Vi ba derfor lærerne også om å ta stilling til følgende utsagn «jeg trives godt med å undervise i arbeidslivsfaget». Lærerne skulle krysse av for om de var «helt enig», «litt enig», «litt uenig» eller «helt uenig». Begge utsagnene var med i spørreundersøkelsen til lærerne på arbeidslivsfaget i 2011, da

forsøket var inne i sitt første skoleår. At spørsmålene er identiske i de to undersøkelsene gjør det mulig å fange opp eventuelle endringer over tid.

Svarfordelingene fra de undersøkelsene er gjengitt i tabell 8-1 og viser at ved avslutningen av forsøket er ni av ti lærere av den oppfatning at faget har fungert svært godt på deres skole, hvorav 45 prosent er «helt enig». Ni av ti gir også uttrykk for at de trives godt med å undervise i arbeidslivsfaget, hvor nesten 60 prosent er «helt enig». Bare et lite mindretall av lærerne er uenige og det er kun en lærer som underviser på 10. trinn som sier seg «helt uenig» i ett av utsagnene.

Tabell 8-1 Lærernes vurderinger av trivsel og hvordan faget har fungert. Lærere på arbeidslivsfaget i 2011 (8. trinn) og 2013 (10. trinn). Prosent

| | Arbeidslivsfaget fungerer svært godt på min skole | | Jeg trives godt med å undervise i arbeidslivsfaget | |
|------------|---|----------------------|--|----------------------|
| | 8. trinn 2010–11 | 10. trinn 2012–13 | 8. trinn 2010–11 | 10. trinn 2012–13 |
| Helt enig | 41 | 45 | 57 | 58 |
| Litt enig | 47 | 46 | 33 | 35 |
| Litt uenig | 12 | 9 | 10 | 5 |
| Helt uenig | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Totalt | 100 | 100 | 100 | 100 |
| N | 107 | 76 | 107 | 77 |

Svarfordelingene i undersøkelsene fra 2011 og 2013 er mer eller mindre identiske. Dette viser at lærernes vurderinger av hvordan faget har fungert har endret seg lite, og at hovedbildet både ved oppstart og avslutning av forsøket er at lærerne trives godt og at de er svært godt fornøyd med hvordan faget har fungert. Konklusjonen fra forsøkets oppstartsfasen om et fag som var godt forankret lokalt på skolene gjelder også ved forsøkets avslutning.

8.2 Hva gjør faget bra?

Erfaringene vi har gjort gjennom denne følgeevalueringen viser at det er mange forhold ved arbeidslivsfaget som gjør at lærerne trives med faget og at de oppfatter at faget har fungert så bra. Etter å ha gått gjennom det samlede datamaterialet vi har samlet inn i dette prosjektet, både gjennom casestudien og spørreundersøkelsen, er det særlig to områder som lærerne trekker fram, og som det kan være verdt å drøfte videre. Det første handler om fagets egenart og at den praktiske orienteringen gir elever et pusterom i skolehverdagen som åpner for særegne

mestringsopplevelser. Det andre handler om at faget gir andre forutsetninger for å utvikle gode relasjoner mellom lærere og elever.

ET PUSTEROM I SKOLEHVERDAGEN

Underveisevalueringen fra 8. trinn viste at det var mange lærere som la vekt på at det var fagets praktiske orientering som var nøkkelen til suksess. I åpne spørsmål til lærerne om hva som fungerte bra i faget, var det lærere som skrev om elever med behov for en praktisk tilnærming til teori og at faget nettopp hadde fungert så bra fordi det gir muligheter til å åpne for teori gjennom praktisk arbeid. Lærere beskrev elever som fikk mestringsfølelser de hadde få av ellers i skolen, og la vekt på at arbeidslivsfaget representerte et viktig pusterom i en ellers teoriorientert skolehverdag.

Siden mange lærere i forsøkets tidlige fase la vekt på dette med at faget representerte et viktig pusterom, særlig for elever som ellers ikke lykkes så godt i skolen, utviklet vi noen spørsmål om dette temaet som ble stilt til lærerne etter at de hadde hatt tre år med faget.

Tabell 8-2 Vurderinger av hva arbeidslivsfaget har ført til. Lærersvar, 10. trinn 2013. Prosent

| | Arbeidslivsfaget gitt teorivake elever et pusterom fra de andre fagene | Arbeidslivsfaget har gitt teorivake elever mestringsopplevelser |
|------------|--|---|
| Helt enig | 79 | 79 |
| Litt enig | 21 | 21 |
| Litt uenig | 0 | 0 |
| Helt uenig | 0 | 0 |
| Totalt | 100 | 100 |
| N | 77 | 77 |

Resultatene bekrefter noe mange lærere skrev om to år tidligere: *Alle* lærerne er enig i at arbeidslivsfaget har bidratt til å gi «teorivake elever mestringsopplevelser» og «et pusterom fra de andre fagene», og hele 79 prosent av lærerne sier seg «helt enig» i hvert av disse utsagnene. Denne overveldende samstemtheten blant lærerne viser også trolig at spørsmålet vi har stilt – som sprang ut av oppfatninger fra lærere på faget – refererer nettopp til en felles forståelse av hva faget *er* og er *ment* å være, og at det kan være vanskelig å skille dette fra hva faget faktisk har ført til for enkeltelever.

Begrepene «pusterom» og «mestring» for teorivake elever går imidlertid også igjen i lærernes svar på spørsmålet om hva som har fungert bra på arbeidslivsfaget. Noen svar har nøyaktig den samme formuleringen som i spørsmålet over: «Det er en fin måte for 'svake' elever å få et pusterom fra mye teori.» Andre formulerer lignende svar:

Svake elevgrupper får gode opplevelser. Skolehverdagen blir rikere for de aller svakeste.

At elever får mulighet til å oppleve mestring og trivsel i kombinasjon med praktiske oppgaver.

I de åpne svarene fra spørreundersøkelsen går det også igjen at det er det praktiske arbeidet som gjør faget annerledes og dermed til et pusterom. For noen handler dette om fraværet av teori, eller, som en lærer skriver, at teori er «mindre i fokus». Lærerne legger altså mye av fagets verdi nettopp i at arbeidslivsfaget er ett av svært få fag som ikke er bygd opp rundt den samme teoretiske «lesten». Dermed blir det heller ikke overraskende at lærerne, mer eller mindre uavhengig av hvor godt de synes at de har fått faget til å fungere på sin skole, vurderer faget som viktig fordi det er et annerledes fag.

Lærernes oppfatning om hva som gjør faget bra harmonerer godt med det elevene ga uttrykk for i forrige kapittel, om at det skiller seg ut ved at det ikke er prøver og lekser og at det er et praktisk fag der de jobber på andre måter. I lys av dette er det ikke overraskende at noen lærere kan oppleve det som vanskelig å bruke mye tid på det teoretiske, selv om læreplanen krever en viss andel av teori. En lærer skriver:

Eg føler at eg sikkert burde hatt litt meir teori, men det er så brutalt å skulle ta bort det praktiske arbeidet. Eg føler alltid at me treng to timar til det praktiske. Eg gjennomfører ei skriftleg oppgåve kvart semester + rapportskriving frå kvar veke. Men eg vet ikkje om dette er nok. Det eg ser også er at for dei aller svakaste elevane er rapportskrivinga i seg sjølv for mykje, og den vert ikkje alltid gjennomført.

En annen lærer er inne på noe lignende:

Teori fungerer ikke godt for de elevene som har valgt arbeidslivsfag. De er praktikere og liker å jobbe, ikke lese.

At lærerne etterhvert reduserte eller nesten tok bort loggskrivning, rapportskrivning og lignende aktiviteter som lignet mer på «vanlige» skoleaktiviteter, så vi også flere eksempler på caseskolene.

BEDRE RELASJONER TIL ELEVENE

En annen dimensjon i lærernes vurdering av faget handler om at faget gir andre forutsetninger for gode relasjoner mellom lærere og elever. Dette temaet ble særlig tydelig gjennom besøkene på caseskolene, og for å undersøke hvor generaliserbart dette var stilte vi i den siste lærerundersøkelsen spørsmål om lærernes opplevelse av relasjonen til elevene. Vi ba lærerne om å ta stilling til hvorvidt «Arbeidslivsfaget har bidratt til at jeg har fått god kontakt med elever som det vanligvis ikke er så lett å få god kontakt med». Tabell 8-3 viser at de aller fleste lærerne er enige i at faget har bidratt til bedre kontakt. 95 prosent er «helt enig» eller «litt enig».

Tabell 8-3 Lærernes oppfatninger om relasjoner til elevene i arbeidslivsfaget. Lærersvar, 10. trinn 2013. Prosent

| Arbeidslivsfaget har bidratt til at jeg har fått god kontakt med elever som det vanligvis ikke er så lett å få god kontakt med | |
|--|-----|
| Helt enig | 53 |
| Litt enig | 41 |
| Litt uenig | 4 |
| Helt uenig | 1 |
| Totalt | 100 |
| N | 75 |

I det åpne spørsmålet i spørreskjemaet om hva lærerne mente fungerte bra i arbeidslivsfaget, er det flere lærere som nevner muligheten til å få gode relasjoner til elevene. En lærer skriver: «muligheten for å bli godt kjent med elevene, arbeidsmiljøet». En annen nevner at: «Lærer får veldig god kontakt med elever, dette kjem fram av kartlegging av kva lærarar elevane føler seg tryggast på».

Hva er det så ved arbeidslivsfaget som gjør at lærerne opplever at det er lettere å få god kontakt med en del elever? En årsak som blir nevnt både i de åpne svarene og av lærere på caseskolene, er at elever opptrer annerledes når de mestrer noe enn når de mislykkes. Ettersom mange elever har mestringsopplevelser på arbeidslivsfaget, blir også relasjonene deres til lærerne her annerledes. Dette nevnte flere lærere på caseskolene, og det ble også trukket fram i noen av de åpne svarene. En lærer skriver at noe som har fungert bra på faget er «at svake elever eller lite

motiverte elever får eit avbrekk der dei viser ei heilt anna innstilling og personlegheit enn i andre fag.» På caseskolene fikk vi også inntrykk av at det var praksis at lærere ikke skrev anmerkninger i arbeidslivsfagstimene.

Et annet moment er at det på arbeidslivsfaget er mer tid til samtale mellom lærer og elever enn i andre fag. En lærer skriver: «Gjennom faget er det god tid til å bli kjent med elevene», og på noen av caseskolene så vi eksempler på at lærerne brukte denne tiden til støttende samtaler med elever som hadde det vanskelig.

På caseskolene fortalte også flere lærere at på arbeidslivsfaget var det mulig å snakke med elevene samtidig som man holdt på med en oppgave, noe som ofte vil oppfattes som forstyrrende i de andre fagene. Et poeng som har sammenheng med dette, er at arbeidslivsfaget ofte innebærer samarbeid om felles oppgaver: En lærer skriver at det har fungert bra på arbeidslivsfaget: «Vi har et felles mål som elevene må samarbeide om, og at det resulterer i et produkt som skal 'selges'.» Her inkluderer læreren seg selv i dette «viet» og antyder dermed at lærere og elever er en del av det samme arbeidsfellesskapet. Det at arbeidslivsfaget kan gi rom for andre lærer- og elevroller, gjennom at man samarbeider om reelle arbeidsoppgaver heller enn at læreren utelukkende underviser elevene, så vi også eksempler på.

Et eksempel på hva slike andre lærer- og elevroller kan innebære nevnte vi i kapittel fire, der vi beskrev hvordan arbeidslivsfaget ble gjennomført på caseskolene. På en av skolene brukte lærerne bevisst det at elever og lærere fikk drikke kaffe sammen i arbeidslivsfagtimer på sløydsalen som en måte å vise at arbeidslivsfaget var et annet slags fag enn for eksempel kunst og håndverkstimer, som timene på sløydsalen ellers kunne forveksles med.

8.3 utfordringer i gjennomføringen av faget

Selv om lærerne på arbeidslivsfaget i hovedsak er fornøyd med hvordan faget har fungert, viser resultatene fra spørreundersøkelsen til lærerne og erfaringene vi har gjort gjennom casestudien at det også er noen sider ved gjennomføringen som ikke har fungert like godt alle steder. Underveisvurderingen viste at lærerne var spesielt godt fornøyd med gruppestørrelsen og lærertettheten, og mange vurderte at muligheten for å kjøpe materiell var god. Lærerne var noe mer kritiske til tilgangen til lokaler og hvordan faget var organisert. Det lærerne var minst fornøyd med var planleggingen og kvaliteten på lokalene.

Hvordan lærerne vurderte disse sidene ved gjennomføringen av faget ble målt på identiske måter mot slutten av forsøksperioden. De ble bedt om å krysse av på en femdelt skala fra «svært dårlig» til «svært godt». Tyngdepunktet av lærerne er «ganske godt» fornøyd med de sidene ved faget de ble bedt om å vurdere, og det er også en god del lærere som er svært fornøyd. I tabell 8-4 er svaralternativene «svært fornøyd» og «ganske godt fornøyd» slått sammen. Resultatene viser at lærerne også etter tre års forsøksvirksomhet er godt fornøyd med mulighetene for å kjøpe inn materialer, størrelsen på undervisningsgruppene og lærertettheten. Utover i forsøksperioden har lærerne blitt noe mer fornøyd med organisering og planlegging. Det de fortsatt er minst fornøyd med gjelder kvaliteten på og tilgangen til lokaler. Når det gjelder tilgangen til lokaler, er det 55 prosent som er ganske eller svært godt fornøyd. Dette viser at det er en god del lærere som ikke finner lokalitetene på skolen tilfredsstillende.

Tabell 8-4 Prosentandel lærere som er svært/godt fornøyd med hvordan ulike sider ved arbeidslivsfaget fungerer. Lærersvar skoleåret 2010/11 (N=106) og 2012/13 (N=76).

| Hvor godt vil du si at arbeidslivsfaget på din skole fungerer når det gjelder.... | 8. trinn (skoleår 2010–11) | 10. trinn (skoleår 2012–13) | endring |
|---|-------------------------------|--------------------------------|---------|
| Muligheten for kjøp av materiell e.l. | 76 | 83 | +7 |
| Lærertettheten | 78 | 78 | 0 |
| Gjennomføringen | 80 | 75 | -5 |
| Størrelsen på undervisningsgruppene | 79 | 76 | -3 |
| Planleggingen | 62 | 74 | +12 |
| Organiseringen | 61 | 70 | +9 |
| Din egen kompetanse til å undervise i faget | 73 | 64 | -9 |
| Kvaliteten på lokaler | 59 | 58 | -1 |
| Tilgangen på lokaler | 70 | 55 | -15 |

Det er også litt færre lærere som på 10. trinn er fornøyd med gjennomføringen av faget sammenlignet med 8. trinn, og en del færre er fornøyd med sin egen kompetanse på faget på 10. trinn sammenlignet med på 8. trinn. Dette kan peke mot at det oppleves som mer krevende å gjennomføre faget på 10. trinn enn på 8. trinn. I et åpent svar skriver en lærer:

Det trengs flere lærere med forskjellig kompetanse for å dekke flere sider ved faget. Det er altfor krevende for en lærer å ha faget alene. Det blir for lite variasjon og ikke gode nok oppgaver og god undervisning.

I spørsmålet til lærerne om hvordan faget har fungert, er hvilke områder som er relevante med tanke på fungering definert på forhånd. En ulempe ved denne måten å spørre på, kan være at det er punkter som lærerne vurderer som relevante som ikke er nevnt. De åpne spørsmålene til lærerne om hva som har fungert dårlig på faget gir et inntak til områder som vi har utelatt i spørsmålet over.

I lærernes svar kom det opp flere poenger som overlapper med de forholdene vi har bedt lærerne ta stilling til, men ett poeng som flere nevner og som ikke er presisert i spørsmålene over, er timeplanlegging. Arbeidslivsfaget er et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning, og lærerne opplever at hensynet til spredte timer på disse fagene får forrang for arbeidslivsfaglærernes ønske om lengre økter. Vårt generelle inntrykk, basert på besøkene på caseskolene, men også det faktum at relativt få lærere nevner dette som en utfordring i den siste spørreundersøkelsen, er at mange skoler har greid å håndtere denne utfordringen med å samle arbeidslivsfagstimene i lengre økter på starten eller mot slutten av dagen. På de skolene hvor dette ikke har latt seg gjøre, oppleves det å ha enkelttimer som et problem. En lærer skriver «Timeplaner er ikke praktisk lagt opp i forhold til faget (blir for oppstykket og lite kontinuitet i arbeidet)». Spredte timer kan oppleves som et problem også når enkelttimer ligger mot slutten av dagen, og man kunne tenke seg at man hadde fått til en fleksibel løsning med at elever hadde lengre økter og fikk avspasere. En lærer skriver følgende:

Timeplanleggingen både på 9. og 10. trinn med kun enkelttimer. Særlig 10. trinns elever er det vanskelig å få til å bli igjen etter skoletid for å fortsette å jobbe....

Poenget med utfordringer rundt timeplanlegging ble også nevnt av flere lærere i den forrige lærerundersøkelsen.

Andre lærere framhever utfordringer med for store grupper, at teori ikke fungerer så bra, og at det er for lite tid til planlegging.

De åpne svarene fra lærerne viser samtidig at det er to sider ved gjennomføringen av faget som lærerne framhever som særlige utfordringer. Det ene er tilgang til lokaler, det andre er elevsammensetningen. Disse utfordringene ble også trukket fram som sentrale av lærerne i forrige runde, og vi vil i det følgende analysere nærmere hva disse utfordringene innebærer.

FORUTSETNING FOR GJENNOMFØRING: Å HA TILGANG TIL LOKALER

At tilgangen til lokaler og spesialrom er en særlig utfordring på en del av skolene kommer fram et annet sted i spørreskjemaet, der lærerne ble bedt om å svare på om tilgangen til materialer, utstyr og spesialrom hadde bidratt til å begrense kvaliteten på opplæringen i faget ved deres skole. De ble også spurt om de hadde nok tid til forberedelser. Tabell 8-5 viser hvor mange som svarte «Nei», «Ja, i noen grad» og «Ja, i stor grad» på disse spørsmålene.

Resultatene viser et nokså delt bilde – de fleste svarer enten at de ulike forholdene bare «i noen grad» eller ikke i det hele tatt har bidratt til å begrense kvaliteten på opplæringen. Samtidig mener hver femte lærer at tilgangen til spesialrom begrenser kvaliteten på opplæringen «i stor grad» Færre, en av ti, mener at tilgangen til utstyr og materialer og hvor mye tid de har hatt til å forberede seg i stor grad har bidratt til å begrense kvaliteten.

Tabell 8-5 Vurderinger av forhold som har bidratt til å begrense kvaliteten på opplæringen i faget. (N=78). Lærersvar, 10. trinn 2013. Prosent

| Har noe av det følgende bidratt til å begrense kvaliteten på opplæringen i arbeidslivsfaget ved din skole? | Nei | Ja, i noen grad | Ja, i stor grad | Total |
|--|-----|-----------------|-----------------|-------|
| Tilgang til materialer | 56 | 33 | 10 | 100 |
| Tilgang til utstyr | 39 | 54 | 8 | 100 |
| Tilgang til spesialrom | 42 | 39 | 19 | 100 |
| Hvor mye tid jeg har hatt til forberedelser | 36 | 55 | 9 | 100 |

Resultatene viser at selv om hovedbildet er at lærerne er fornøyde med mange av de rammebetingelsene de står overfor i faget, varierer også betingelsene for å gjennomføre faget noe mellom skolene. At noe av denne variasjonen handler om lokaler og tilgang til spesialrom, kommer fram gjennom det åpne spørsmålet til lærerne som ble stilt mot slutten av spørreskjema. Den utfordringen som klart flest lærere la vekt på handler nettopp om utfordringer med tilgangen til spesialrom. En lærer skriver at:

(...) det er vanskelig å finne egnede rom når undervisningen skal foregå på skolen.

Flere legger vekt på koordineringsutfordringer når rommene man skal bruke konkurrerer med kunst & håndverk og mat & helse. Andre skriver om at utfordringen blir større etter at skolen nå også skal ha valgfag:

Svært avhengig av at spesialrom er tilgjengelig, ikke 'dobbelbooking' med mat og helseundervisning, samt kunst og håndverk. Kan bli enda mer utfordrende etter som valgfag også blir innført. Fine fag, men det blir vanskelig å få spesialrom til alle.

Konkurransen med andre fag kan altså bli et økende problem, og fagets forankring og status på skolene kan tenkes å få større betydning etter hvert som flere fag vil trenge spesialrom.

Elevsammensetningen

En annen utfordring som nevnes av flere lærere i de åpne svarene, er når arbeidslivsfaget får mange elever med atferdsproblemer. Et gjennomgående tema i disse svarene er utfordringer knyttet til at mange slike elever blir samlet på et sted: En lærer beskriver dette slik:

(...) elever med vansker som får faget, og mange samlet på ett sted blir ofte 'støyende' og lite konstruktivt.

En annen lærer beskriver et lignende bilde:

Elevene er stort sett svake og har atferdsvansker. Elevene sliter med å følge med og er delvis umotiverte. Klassene er for store.

En annen lærer peker på at dette problemet har en kjønnsdimensjon:

Noen tilfeller der miljøet kan føles litt tøft, noen tøffe gutter gjør det til tider utfordrende for vikarer og jenter om de er i mindretall.

På caseskolene så vi både eksempler på at grupper med mange elever som lærerne beskrev som å ha til dels store atferdsproblemer fungerte svært dårlig, men vi så også eksempler på grupper som så ut til å fungere svært godt selv om lærerne beskrev at mange av elevene ble oppfattet som «atferdsvanskelige» i andre timer. Konsekvensene av en bestemt elevsammensetning kan altså variere.

På bakgrunn av casestudien så det også ut til at arbeidslivsfaget «ble brukt» på litt ulike måter på ulike skoler. Noen steder fortalte lærerne at de anbefalte en del faglig svake elever å ta arbeidslivsfag, og fokuset på å få umotiverte elever bort fra fordypningsfagene kan også tyde på at arbeidslivsfaget kan få status som et fag som skal løse problemer i andre fag. En lærer skriver i de åpne svarene at det er

problematisk at «Elever som ikke finner seg til rette i andre fag, blir 'dyttet inn i arbeidslivsfag' som en siste utvei.» Det er åpenbart at dette kan skape utfordringer på faget, både når det gjelder elevsammensetningen, men også, som noen lærere nevner, for gruppestørrelsen.

På bakgrunn av våre erfaringer med at noen skoler brukte faget for å løse problemer i andre fag, stilte vi i lærerundersøkelsen spørsmål om elevsammensetningen på faget.

Tabell 8-6 Svar på spørsmål om elevsammensetning. (N= 76). Prosent

| | Stemmer svært godt | Stemmer nokså godt | Stemmer nokså dårlig | Stemmer svært dårlig | Total |
|--|--------------------|--------------------|----------------------|----------------------|-------|
| De fleste elevene på trinnet som har lære-/atferdsvansker går på arbeidslivsfaget | 12 | 40 | 36 | 12 | 100 |
| På skolen vår passer ledelsen på at arbeidslivsfaget har en blanding av elever med og uten lære-/atferdsvansker | 11 | 33 | 39 | 16 | 100 |
| De fleste elevene som ikke er motivert for arbeidslivsfaget, valgte faget for å slippe språk- og fordypningsfagene | 24 | 41 | 25 | 9 | 100 |

Resultatene viser at en liten overvekt av lærerne mener at de fleste av elevene på trinnet med atferdsvansker går på arbeidslivsfaget. En nesten like stor andel av lærerne mener imidlertid at dette ikke stemmer. På spørsmål om ledelsen passer på at elevsammensetningen blir en blanding av elever med og uten lære-/atferdsvansker, ser vi en nesten tilsvarende fordeling.

Det er imidlertid en klar overvekt av lærere – 65 prosent – som mener at de fleste elevene som ikke er motivert for arbeidslivsfaget, valgte det for å slippe språk- og fordypningsfag. De knytter dermed utfordringer med motivasjon til at elevene ikke i utgangspunktet har hatt et sterkt ønske om arbeidslivsfaget i seg selv.

8.4 Oppsummering

Det overordnede bildet av lærernes vurdering etter nesten tre år med arbeidslivsfaget, er at faget fungerer godt og at de trives med å undervise på faget. Dette bildet har endret seg lite fra forrige gang vi stilte lærerne spørsmål om dette.

Lærernes vurderinger av hva som gjør at faget fungerer godt, har også mange fellestrekk med deres vurderinger i forrige undersøkelse. De opplever at faget gir elevene et pusterom fra en ellers teoritung skolehverdag og at faget gir elever

mestringsopplevelser. Lærernes oppfatninger om hva som gjør faget bra har dermed viktige likhetstrekk med det som elevene selv framhever som bra med faget.

I tillegg framhever mange lærere at arbeidslivsfaget gir en god ramme for å utvikle gode relasjoner til elever. At det lar seg gjøre å utvikle gode lærer-elevrelasjoner, henger igjen sammen med fagets funksjon som et pusterom fra de andre fagene. Elever som ellers ikke opplever mestring, opplever at de mestrer på arbeidslivsfaget, noe som gir et annet utgangspunkt for å bygge relasjoner. Videre er arbeidsformene på arbeidslivsfaget annerledes. De gir mer tid og flere anledninger til samtale mellom lærere og elever enn mange andre fag, og i tillegg rom for andre lærer- og elevroller.

De fleste lærerne rapporterer at de er fornøyd med de fleste praktiske forholdene rundt gjennomføringen av faget. Det er imidlertid noen praktiske forutsetninger som ser ut til å måtte være på plass, og som lærerne oppfatter at begrenser kvaliteten på opplæringen hvis det ikke er på plass. Tilgang til egnede lokaler er en slik forutsetning. Det er derfor bekymringsfullt at nesten halvparten av lærerne på arbeidslivsfaget vurderer at tilgangen til og kvaliteten på lokalene ikke er tilfredsstillende. På dette området har det vært en forverring siden den forrige lærerundersøkelsen. Enkelte lærere opplever også fremdeles utfordringer med å få samlet arbeidslivsfagstimene i lengre økter.

Elevsammensetning er et punkt som mange lærere opplevde som vanskelig i den forrige undersøkelsen, og som flere lærere rapporterer som utfordrende også på 10. trinn. Et gjennomgående tema hos lærerne er at arbeidslivsfaget får mange elever med atferdsproblemer, og at det kan være krevende med mange slike elever samlet på et sted. Noen lærere opplever også at skolene bruker arbeidslivsfaget til å «løse» vanskelige elever bort fra fremmedspråk. Dette reiser spørsmål om i hvilken grad skoler bruker arbeidslivsfaget til å løse problemer på andre fag.

9 Motivasjon for annet skolearbeid

En av målsettingene med forsøket med arbeidslivsfaget er å styrke elevenes faglige motivasjon (St. meld. nr. 44 2008–2009). Faget ble innført som ett av flere virkemidler for å gjøre ungdomstrinnet mer variert og motiverende for elevene. Vi har innledningsvis argumentert for at fagets «overrissingseffekt» på elevenes generelle skolemotivasjon kan skje gjennom ulike mekanismer, for eksempel ved at elevene gjennom praktisk arbeid ser nytten av og behovet for å utvikle grunnleggende ferdigheter, som det heter i veiledningen til læreplanen i faget. Det kan også tenkes at siden arbeidslivsfaget har bidratt til generell trivsel og mestringsopplevelser, så vil elevene få en mer positiv innstilling til skolen, og dermed også yte mer i de andre fagene eller ha mindre fravær. Som vi har sett kan faget fungere som et viktig pusterom for mange av elevene som sliter med de mer akademiske sidene ved skolen, og en kan ikke se bort fra at dette pusterommet kan gi elever overskudd i møtet med de andre fagene på skolen.

At faget har virket slik for noen kommer tydelig fram da vi ba arbeidslivsfagselevne på 10. trinn om å beskrive hva som er bedre med arbeidslivsfaget enn med andre fag. To av jentene skriver:

Det er annerledes fra andre fag, så det blir på en måte en avslapning i hverdagen og det gjør meg mer positiv til skole, og i stedet for å grue meg til skolen hele søndagen og helgen, så gleder jeg meg til en ny skoleuke fordi den starter med arbeidslivsfag.

Jeg liker at det er praktisk og ikke så mye teori, så vi slipper å stresse med lekser osv. Så det blir på en måte lettere å konsentrere seg også på de andre fagene vi har på skolen.

I dette kapittelet skal vi undersøke nærmere hvor stor utbredelse det disse enkeltelevne gir uttrykk for har blant elevene på arbeidslivsfag. Samtidig må vi understreke at det er vanskelig å måle om deltakelsen i arbeidslivsfaget har bidratt til økt motivasjon for skolearbeid. I underveisrapporten brukte vi elevenes egne opplevelser og lærernes vurderinger av mulige motivasjonseffekter for andre skolefag (Bakken mfl. 2012: 100–101). Elevene ga da noe motstridende svar – for

eksempel var det få som entydig mente at de fikk lyst til å lære mer i andre fag, samtidig som det var nokså mange som mente at de ville vært mindre motivert i andre fag dersom de ikke hadde hatt arbeidslivsfaget. Konklusjonen fra underveisvurderingen var at det var vanskelig å gi en helt entydig tolkning av resultatene, og at i den grad faget har bidratt til å øke motivasjonen for læring i andre fag, er det først og fremst en begrenset del av deltakerne dette gjelder for (Bakken mfl. 2012: 101). Liknende konklusjoner ble også trukket på bakgrunn av lærernes vurderinger av hva faget hadde ført til for elevene.

Vi skal følge opp disse funnene og spør hvordan dette har utviklet seg gjennom den treårige forsøksperioden. Vi undersøker først elevenes vurderinger av om de selv har opplevd at lysten til å lære i andre fag har økt som et resultat av arbeidslivsfaget. Deretter undersøker vi lærernes erfaringer med hva faget har bidratt til for elevenes skolemotivasjon.

9.1 Elevenes vurderinger av om faget har bidratt til økt læringslyst i andre fag

For å få fram om det har vært noen endringer etter at elevene har hatt faget i nær tre år, har vi gjentatt spørsmål som ble stilt da elevene gikk på arbeidslivsfaget i 8. trinn. Det spørsmålet som best fanger opp det vi ønsker å måle, og som vi vil legge vekt på i denne rapporten, er et spørsmål der elevene direkte blir bedt om å svare på om «arbeidslivsfaget har ført til at du får lyst til å lære mer i de andre fagene». Elevene ble bedt om å si seg enige eller uenige i dette og det var mulig å svare «vet ikke».⁶

⁶ Elevene ble i spørreundersøkelsen stilt et annet spørsmål som i utgangspunktet også var ment å fange opp «overrisslingseffekter» på læringslyst i andre fag. Spørsmålet var hypotetisk stilt: Hvordan tror du det ville vært på skolen, dersom du ikke hadde hatt arbeidslivsfaget? De ble bedt om å si i hvilken grad «jeg ville vært mindre motivert i andre fag». Svarene viser at 31 prosent var «helt enig» og ytterligere 27 prosent var «litt enig», og antyder at en god del elever har fått økt skolemotivasjon av å delta i faget. Når vi ikke legger vekt på dette spørsmålet i denne rapporten, er det fordi vi er usikre på hvor godt spørsmålet fanger opp det vi er ute etter å måle. For det første kan vi anta at det er vanskeligere å svare på et hypotetisk spørsmål enn det mer direkte spørsmålet som vi bruker i rapporten. For det andre innebærer dette alternativet spørsmålet en dobbel negasjon, som kan gjøre det vanskelig å svare på spørsmålet.

Svarfordelingene er gjengitt i tabell 9-1 og viser at både i undersøkelsen som ble gjennomført i 8. trinn og to år senere i 10. trinn, var det rundt en av sju elever som ikke visste om faget hadde medført økende motivasjon for læring i andre fag. Det store flertallet har med andre ord gjort seg opp en mening, og blant disse er det et fåtall som ubetinget sier seg enig i at arbeidslivsfaget har gitt dem mer lyst til å lære i andre fag. Totalt svarer ti prosent at de er «helt enig» og ytterligere 27 prosent er «litt enig». Nær halvparten av elevene er uenig i dette utsagnet. Når vi sammenlikner med svarene fra undersøkelsen to år tidligere, da elevene gikk i 8. trinn, og kun hadde hatt arbeidslivsfaget ett år, viser det seg at svarmønstrene er påfallende like. Dette tyder på at det ikke har skjedd store forandringer i løpet av forsøksperioden og at konklusjonen fra 8. trinn står fast: «overrisslingseffekten» på motivasjonen for læring i andre fag gjelder for et mindretall av elevene.

Tabell 9-1 Har arbeidslivsfaget ført til at du får lyst til å lære mer i de andre fagene? Elevsvar, 2011 og 2013. Prosent

| | 8. trinn (2011) | 10. trinn (2013) |
|------------|--------------------|---------------------|
| Helt enig | 11 | 10 |
| Litt enig | 27 | 27 |
| Litt uenig | 27 | 25 |
| Helt uenig | 19 | 21 |
| Vet ikke | 16 | 18 |
| Total | 100 | 100 |
| N= | 1.421 | 940 |

Omtrent en av tre elever mener altså at arbeidslivsfaget i større eller mindre grad har ført til at de får lyst til å lære mer i de andre fagene på skolen. Er det tilfeldig hvilke elever dette er, eller er det noe som skiller disse fra de elevene som ikke har opplevd at arbeidslivsfaget har gjort dem mer motivert for læring i andre fag? Vi har for det første undersøkt om det er noen kjønnsforskjeller. 40 prosent av guttene, mot 31 prosent av jentene mener at arbeidslivsfaget har bidratt til å øke motivasjonen i andre fag. Forskjellen er statistisk signifikant ($p < 0,01$, $\chi^2 = 7,2$, $df = 1$) og er ytterligere en antydning om at arbeidslivsfaget generelt har fungert noe bedre for gutter enn for en del av jentene. Vi har også undersøkt svarene til elever med ulikt karaktergjennomsnitt i norsk og matematikk, men finner ingen systematiske forskjeller i vurderingen av hvorvidt arbeidslivsfaget har bidratt til økt motivasjon i andre fag ($p = 0,32$, $\chi^2 = 3,5$, $df = 3$).

Et annet spørsmål er om selve gjennomføringen og organiseringen av arbeidslivsfaget har bidratt til at elever opplever at faget har gjort dem mer motiverte for andre skolefag. Et visst inntrykk av dette kan vi få gjennom tabell 9-2, som viser hvor stor andel av elevene som mener at faget har påvirket motivasjonen for å lære i andre fag, brutt ned etter ulike måter å organisere undervisningen på.

Tabell 9-2 Andel som sier seg «helt enig» eller «litt enig» i at arbeidslivsfaget har ført til at jeg får lyst til å lære mer i de andre fagene. Elevsvar, prosent.

| | Prosent | N= | Kji-kvadrat | sig.nivå |
|---|---------|-----|---------------|----------|
| Omfang av undervisning utenfor skolen | | | | |
| Omtrent halvparten av tiden eller mer | 46 | 201 | | |
| Litt under halvparten eller noen få av timene | 36 | 492 | | |
| Ingen av timene | 31 | 239 | $\chi^2=11,0$ | p<0,01 |
| Omfang av praktisk jobbing | | | | |
| Mesteparten av tiden | 36 | 470 | | |
| Litt over halvparten av tiden | 42 | 167 | | |
| Omtrent halvparten av tiden | 47 | 123 | | |
| Under halvparten av tiden | 30 | 172 | $\chi^2=5,1$ | p=0,17 |
| Totalt | 37 | 940 | | |

Resultatene viser at elever som har hatt mye av undervisningen utenfor skolen opplever i større grad å ha blitt motivert for andre fag. 41 prosent av de som minst halvparten av tiden i arbeidslivsfaget har vært utenfor skolen oppfatter at faget har bidratt til at de er blitt mer motivert for å jobbe i fag. Kontrasten til elevene som ikke har hatt noe undervisning utenfor skolen – der 30 prosent mener det samme – er nokså stor (statistisk signifikant p<0,05). Sammenhengen mellom omfanget av praktisk jobbing og opplevelsen av å ha blitt mer motivert for andre skolefag, viser ikke samme mønster og er heller ikke statistisk signifikant. Konklusjonen er dermed at omfanget av praktisk jobbing ikke er sammenfallende med økt motivasjon for andre skolefag.

9.2 Lærernes vurderinger

Selv om det kan være grunn til å anta at elevene selv er de som har best kunnskap om egen faglig motivasjon, kan også lærernes synpunkter om dette gi interessant informasjon. I spørreskjemaet ble lærerne bedt om å gi sin vurdering av hva de mente at arbeidslivsfaget hadde ført til for elevene. De ble både spurt om faget hadde ført til økt trivsel og om skolehverdagen hadde blitt bedre, om faget hadde

bidratt til å øke elevenes skolemotivasjon og grunnleggende ferdigheter og om de mente at faget hadde gjort elevene bedre i stand til å gjennomføre videregående opplæring.

Tabell 9-3 viser lærernes svarfordeling. Selv om det er noe variasjon i lærernes vurderinger, er hovedbildet at de aller fleste lærerne mener at arbeidslivsfaget har hatt positiv betydning for svært mange av elevenes skolesituasjon, og at det har bidratt til økt motivasjon, en bedre hverdag og økt trivsel for et flertall av de som har deltatt i arbeidslivsfaget.

Tabell 9-3 Vurdering av hva arbeidslivsfaget har ført til for elevene som har hatt faget. Lærersvar, 10. trinn 2013. Prosent (N= 76)

| Hva har arbeidslivsfaget ført til for elevene som har deltatt? | Ja, for alle eller de aller fleste | Ja, for flertallet | Ja, for omtrent halvparten | Ja, for noen | Nei, for ingen | Totalt | N= |
|--|------------------------------------|--------------------|----------------------------|--------------|----------------|--------|----|
| Har bidratt til at elevenes trives på skolen | 23 | 54 | 17 | 6 | 0 | 100 | 78 |
| Har gjort skolehverdagen bedre | 21 | 55 | 19 | 5 | 0 | 100 | 78 |
| Har bidratt til å øke elevenes generelle skolemotivasjon | 19 | 41 | 30 | 9 | 1 | 100 | 78 |
| Har økt elevenes grunnleggende ferdigheter | 9 | 42 | 26 | 22 | 1 | 100 | 77 |
| Har gjort elevene bedre i stand til å gjennomføre videregående opplæring | 12 | 37 | 30 | 22 | 0 | 100 | 78 |

Lærerne er mest samstemte i at arbeidslivsfaget har bidratt til å øke trivselen til elevene. Nær 80 prosent mener at arbeidslivsfaget har bidratt til at flertallet av elevene trives på skolen og at skolehverdagen har blitt bedre. 60 prosent mener også at flertallet av elevene har blitt mer motivert i andre fag etter å ha tatt arbeidslivsfag. Rundt halvparten av lærerne mener at flertallet av elevene på faget har økt sine grunnleggende ferdigheter og gjort elevene bedre i stand til å velge videregående opplæring. Når det samtidig er slik at det er svært få lærere som mente at slike effekter av arbeidslivsfaget kun gjelder for noen få eller ingen elever, blir konklusjonen at lærerne i sin alminnelighet utviser stor tro på at faget har ført til en endring, og da på flere av de områdene som var bakteppet for å innføre forsøket (økt skolemotivasjon og forberedelser til videregående).

9.3 Oppsummering

Analysene i dette kapittelet gir ulike svar på spørsmålet om arbeidslivsfaget har ført til økt skolemotivasjon, avhengig av om vi spør elevene eller lærerne. Når vi spør elevene om arbeidslivsfaget har ført til at de får mer lyst til å lære i andre fag, er det mange som enten «ikke vet» hva de skal svare eller de gir svar som viser at de er «litt enig» eller «litt uenig». Etter vår vurdering tyder det på at mange av elevene synes det er vanskelig å vurdere hva slags betydning arbeidslivsfaget har hatt for deres skolemotivasjon. At bare en av ti er «helt enig» i at de har fått lyst til å lære mer i andre fag på grunn av deltakelsen i arbeidslivsfaget, tyder på at det ikke er så mange elever som helt klart har blitt mer motivert for skolen av å gå på arbeidslivsfaget.

Dette funnet står i tydelig kontrast til de andre vurderingene elevene har gjort av arbeidslivsfaget, der det store flertallet altså trives veldig godt og generelt synes at faget er svært bra. Men når det gjelder motivasjon for skolen, er en av ti «helt enig» og nær tre av ti som er «litt enig» i at faget har gitt dem lyst til å lære mer i andre fag. Dette gjelder i større grad for gutter enn for jenter, og oftere for elever som har hatt undervisning utenfor skolen enn blant elever som har hatt lite av dette. Elevenes karakternivå i andre fag og opplevelsen av praktisk jobbing i arbeidslivsfagstimene, viste ingen systematisk sammenheng med hvordan elevene vurderte utbytte av arbeidslivsfaget for generell skolemotivasjon.

Lærerne har derimot større tro på at arbeidslivsfaget har bidratt til å øke elevenes generelle skolemotivasjon. Lærerne stiller seg også i hovedsak positive til spørsmålet om arbeidslivsfaget har bidratt til økt skoletrivsel og bedre skolehverdag for arbeidslivsfagselevne. I tillegg mener relativt mange lærere at arbeidslivsfaget har bidratt til at elevenes grunnleggende ferdigheter har blitt bedre og at faget har gjort dem i bedre stand til å gjennomføre videregående opplæring.

10 Effekter på elevenes skoleresultater

Bildet fra det forrige kapitlet er at lærerne i stor grad mente at faget hadde ført til økt skolemotivasjon, mens en av fire elever var litt eller helt enige i at de var blitt mer motivert. I dette kapitlet skal vi gå videre på spørsmålet om arbeidslivsfaget har bidratt til økt skolemotivasjon gjennom å studere elevenes skoleresultater. Premisset vi legger til grunn i disse analysene er at dersom arbeidslivsfaget faktisk har bidratt til at en del av arbeidslivsfagselevne har blitt mer motivert for skolen, vil det være rimelig å se spor av dette gjennom nasjonale prøveresultater og gjennom de karakterene elevene får i de andre fagene. I dette ligger det en idé om at den økte skolemotivasjonen har ført til større innsats, som i neste omgang vil gi seg utslag i at elevene får bedre grunnleggende ferdigheter og blir bedre i fagene.

Vi vil undersøke om dette har vært tilfelle gjennom å bruke en metode som kalles for «propensity score matching» (Austin 2011). Ideen bak denne metoden er å finne relevante kontrollgrupper, som er direkte sammenliknbare med elevene som har deltatt i arbeidslivsfaget, men som har hatt andre fag. Vi vil både lete etter slike kontrollgrupper innen de skolene som har vært med i forsøket og i de skolene som ikke har deltatt i forsøket. Som vi skal komme nærmere inn på, er utfordringen å finne gode kontrollgrupper som ikke skiller seg fra elevene som har deltatt i arbeidslivsfaget på andre måter enn akkurat det at de ikke har deltatt i arbeidslivsfaget.

10.1 Årsaksproblemet

Å måle effekter av deltakelse i arbeidslivsfaget på elevenes skoleresultater er komplisert, fordi en effektanalyse i streng forstand innebærer å finne ut av hva som ville skjedd med elevene i arbeidslivsfaget dersom de ikke hadde hatt arbeidslivsfag. En slik kontrafaktisk undersøkelse er selvsagt en umulighet, siden det som kjennetegner elevene på arbeidslivsfag er nettopp at de har hatt akkurat dette faget og ikke et annet fag.

I forskningslitteraturen finnes ulike metoder som forsøker å overvinne dette problemet. Den grunnleggende ideen er å etablere en eller flere sammenligningsgrupper – såkalte kontrollgrupper – som ikke har blitt utsatt for det tiltaket eller

forsøket en ønsker å måle effekten av og som ellers er så like som mulig de som har deltatt i tiltaket. I medisinsk forskning er bruken av randomiserte eksperimenter utbredt. Dette regnes gjerne som «gullstandarden» innen effektforskning og innebærer at det etableres to helt tilfeldig uttrukne grupper der den ene utsettes for årsaken (medisinen) og den andre ikke utsettes for den. Fordelen med denne metoden er at man får etablert to helt sammenliknbare grupper. I tillegg er det enkelt å analysere resultatene i etterkant, fordi en kan direkte sammenlikne de to gruppene med hensyn på de utfallsmål en ønsker å måle effekten på.

Forsøket med arbeidslivsfag er åpenbart ikke lagt opp på en slik måte. Elevene på skolene som har deltatt har stort sett selv valgt å delta, noe som gjør at elevene ikke er tilfeldig fordelt med hensyn på faktorer som vi vet påvirker elevenes skolerestater. For eksempel vet vi at gutter er overrepresentert i faget, og som gruppe gjør gutter det dårligere på skolen. Dessuten har jenter en bedre utvikling i skolerestater gjennom ungdomstrinnet (Bakken og Elstad 2012). Dette betyr at om vi skulle sammenlikne elevene på arbeidslivsfag med elevene som ikke har tatt arbeidslivsfag, vil vi bare på grunn av den skjeve kjønnsbalansen i faget forvente at elevene på arbeidslivsfag kommer dårligere ut.

En måte å løse dette på kunne være å analysere gutter og jenter hver for seg, men det er ikke bare langs kjønnsdimensjonen at elevene på arbeidslivsfaget skiller seg fra andre elever. Vi har sett i kapittel 3 at elevene på arbeidslivsfaget i utgangspunktet, det vil si ved oppstarten av forsøket i 8. trinn, mestrer de grunnleggende ferdighetene dårligere enn andre elever. Dessuten har foreldrene til elevene på arbeidslivsfaget jevnt over lavere utdanning og inntekt, og færre bor sammen med begge foreldrene enn elever på andre fag. Samtidig er det også på skolenivå variasjoner mellom skolene som er med i forsøket, som kunne tenkes å påvirke elevenes resultater. Både når det gjelder skolestørrelse og foreldrenes sosioøkonomiske status, skiller forsøksskolene seg noe ut. I tillegg har Oslo-skolen svært få elever på arbeidslivsfaget. Også slike forhold påvirker sjansene for å få gode skolerestater og hvordan elevenes skolerestater utvikler seg gjennom ungdomstrinnet (Bakken 2010; Bakken og Elstad 2012).

Oppsummert kan vi si at både elevene og skolene som er med i forsøket med arbeidslivsfag, har kjennetegn som reduserer sjansene for å få gode skolerestater og for å ha en like positiv utvikling i skolerestater gjennom ungdomstrinnet enn andre elever og skoler. Det vil derfor være behov for å finne kontrollgrupper med tilsvarende kjennetegn.

10.2 Å finne kontrollgruppe(r) ved hjelp av «propensity scores»

Utfordringen består altså i å finne en (eller flere) sammenligningsgrupper som er like elevene i arbeidslivsfaget. I metodelitteraturen blir det anbefalt å bruke matching-metoder basert på såkalte «propensity scores», for å finne en eller flere grupper av elever som ikke har deltatt i et bestemt tiltak, men som har mange av de samme kjennetegnene som elevene i tiltaket (Austin 2011). Logikken bak slike metoder er å finne elever til kontrollgruppa som utfra de bakgrunnskjenningene vi har opplysninger om, har samme fordeling på sannsynligheten for å delta i arbeidslivsfaget som de som faktisk har deltatt, men som altså ikke har gjort det. Rent teknisk finner vi denne sannsynligheten ved hjelp av logistisk regresjonsanalyse, der vi analyserer delta i arbeidslivsfaget, gitt kjennetegn som for eksempel kjønn, tidligere skolerresultater etc. Gjennom den logistiske regresjonsanalysen kan vi få laget en variabel der hvert enkelt individ tilskrives en *predikert sannsynlighet* for å delta i arbeidslivsfaget. Dette er selvsagt en fiktiv sannsynlighet, siden elevene enten deltar i faget eller ikke. Den predikerte sannsynligheten sier derimot noe om hvor stor *sjanse* det er for at elever med gitte kjennetegn, for eksempel gutter med relativt svake resultater på nasjonale prøver og der foreldrene har lav utdanning og inntekt, deltar i faget. I metodelitteraturen omtales denne sjansen som «estimated propensity scores» (Austin 2011).

Et viktig spørsmål handler om hvilke variabler som inkluderes i analysene for å komme fram til «propensity scores». Metodelitteraturen vektlegger at alle typer av seleksjonsvariabler kan være relevante, men det er først og fremst de variablene som kan tenkes å påvirke det en ønsker å studere effekten av som er viktigst at blir inkludert (Austin 2011). Siden vi ønsker å studere effekter på elevenes skolerresultater, er tidligere skolerresultater en vesentlig variabel å få inkludert i analysene, både fordi vi fra annen forskning vet at tidligere skolerresultater er det som aller mest predikerer framtidige skolerresultater (Bakken 2010), og fordi vi vet at elevene på arbeidslivsfaget har vesentlig svakere skolerresultater i utgangspunktet enn andre elever (jf. kapittel 3).

Et annet sett av variabler handler om elevenes familiebakgrunn, som uavhengig av hvor gode elevene er på skolen kan tenkes både å påvirke sjansen for å velge arbeidslivsfag og sjansen for faglig framgang i løpet av årene på ungdomstrinnet. Et tredje sett av variabler gjelder variabler på skolenivå. Siden skolene som er med i forsøket skiller seg fra skoler som ikke er med i forsøket på en del

områder, blir det derfor viktig å få etablert kontrollgrupper som er like også på skolenivå. For eksempel bør kontrollgruppa ha omtrent like mange elever fra skoler med høy og lav sosioøkonomisk status og like mange elever fra Oslo-skolen som det faktisk finnes i den gruppa av elever som har deltatt i arbeidslivsfaget.

HVORDAN SIKRE SAMMENLIKNBARHET I SKOLEMOTIVASJON FØR UNGDOMMENE BEGYNTE PÅ UNGDOMSTRINNET

En fjerde type variabel, som er vesentlig vanskeligere å håndtere tilfredsstillende ved hjelp av registerdata, handler om den skolemotivasjonen som elevene i utgangspunktet hadde før de begynte på tiltaket. Det er ikke urimelig å anta at elevene på arbeidslivsfaget kan ha en generelt svakere motivasjon for skolen enn elever som har valgt andre fag, selv etter at en har tatt hensyn til kjønnsforskjeller, forskjeller i nivået på grunnleggende ferdigheter og relevante kjennetegn ved elevenes familier og de skolene de går på. Ikke minst fordi vi tidligere i prosjektet blant annet fant at elevene på arbeidslivsfag hadde høyere fravær enn andre elever. Hvis det er riktig at dette er uttrykk for at elevene på arbeidslivsfaget i utgangspunktet var mindre motivert for skolen, vil vi kunne stå i fare for å underestimere effekter av det å delta i arbeidslivsfaget, fordi en kan anta at en slik underliggende skolemotivasjon vil påvirke elevenes læringsprogresjon gjennom ungdomstrinnet.

Som et forsøk på å tilnærme oss dette potensielle problemet, vil vi etablere tre ulike kontrollgrupper, og der vi mener det er rimelig å forvente at skolemotivasjonen varierer. «Kontrollgruppe A» er elever som går på skolene som er med i forsøket, men som ikke har deltatt i arbeidslivsfaget⁷. Dette er elever som enten har gått på språklig fordypning eller som har lært seg et nytt fremmedspråk. Med bakgrunn i det som ble beskrevet i avsnittet over, er det rimelig å anta at disse elevenes skolemotivasjon i utgangspunktet er høyere enn elevene som har valgt det praktiske alternativet arbeidslivsfaget. Dersom denne antakelsen er riktig, vil vi i så fall forvente en viss negativ effekt på elevenes skolerresultater av deltakelse i arbeidslivsfaget.

«Kontrollgruppe B» finner vi blant elever fra de 927 skolene som ikke var med i forsøket, verken i skoleåret 2009/10 eller i 2010/11. Dette er elever som

⁷ Elevene i kontrollgruppe A identifiseres altså fra de 100 skolene som er med i forsøket, det vil si fra de skolene der registerdata gjør det mulig å skille ut elever som deltar i arbeidslivsfaget og elever som har gått på fremmedspråk eller språklig fordypning (se kapittel 3.2 for nærmere forklaring).

enten har gått på språklig fordypning eller som har lært seg et nytt fremmedspråk. Siden disse elevene ikke har hatt muligheten til å delta i arbeidslivsfaget, og dermed vil inneholde en del elever som ville ha valgt dette faget om de hadde hatt muligheten, vil vi forvente at skolemotivasjonen til disse elevene er lavere enn kontrollgruppe A, men likevel trolig høyere enn motivasjonen var blant elevene som har gått på arbeidslivsfaget. Hvis dette er riktig, vil vi forvente å finne en viss negativ effekt av deltakelse i arbeidslivsfaget på elevenes skoleresultater, men en effekt som er mindre enn effekten målt i kontrast til kontrollgruppe A.

I tillegg vil vi identifisere en ytterligere kontrollgruppe innen de sistnevnte skolene, «Kontrollgruppe C», som utgjøres av elever som har deltatt på språklig fordypning i engelsk eller norsk. Vi antar at denne elevgruppa, som altså ikke har valgt å lære seg et nytt språk, er mer sammenliknbare med elevene på arbeidslivsfag enn elever som har valgt å lære seg et nytt språk. Bakgrunnen er tilbakemeldinger vi har fått gjennom evalueringen om det blant disse elevene finnes en god del med særlig lav skolemotivasjon og at innføringen av arbeidslivsfaget gjorde at betydelig færre elever hadde språklig fordypning (Bakken og Dæhlen 2011). I følge skoleledere har arbeidslivsfaget i størst grad rekruttert elever som under andre omstendigheter ville ha valgt fordypningsfagene. Å velge et fag som innebærer å fordype seg i et fag de allerede behersker framfor å velge et fag som innebærer å lære seg et nytt språk, kan derfor tolkes som at de har valgt et mindre krevende fag i skolen. Det er derfor vi antar at disse elevene trolig vil være likere elevene på arbeidslivsfag når det gjelder skolemotivasjon, enn de elevene som plukkes ut i kontrollgruppe B, som altså omfatter både elever som har valgt fremmedspråk og språklig fordypning. Hvis dette er riktig, vil det være rimelig å finne en viss positiv effekt av deltakelse i arbeidslivsfaget, gitt at arbeidslivsfaget har virket faglig sett motiverende for ungdommene som har deltatt.

Vi vil legge vekt på resultatene der vi sammenlikner elevene på arbeidslivsfaget med elevene fra kontrollgruppe C, siden vi antar at disse er likere med hensyn på skolemotivasjon. Når vi tar med kontrollgruppe A og B i analysene, er det for å få testet ut antakelsene om at skolemotivasjonen i utgangspunktet er forskjellig i kontrollgruppe A, B og C.

Konkret har vi inkludert følgende bakgrunnskjennetegn i analysene av sannsynligheten for å delta i arbeidslivsfag: nasjonale prøveresultater i lesing og regning 5. og 8. trinn og engelsk 8. trinn, foreldrenes utdanningsnivå og inntekt,

om foreldrene bor sammen eller ikke, om begge foreldrene har innvandret til Norge eller ikke, om eleven er født i Norge eller ikke. Det er tatt med følgende variabler på skolenivå: skolestørrelse (målt gjennom antall elever på 10. trinn), foreldrenes gjennomsnittlige utdannings- og inntektsnivå og om skolen er en Oslo-skole eller ikke.⁸ I et vedleggskapittel bak i rapporten har vi gjengitt noen figurer som viser hvordan den predikerte sannsynligheten for å delta i arbeidslivsfaget fordeler seg.

Som nevnt er idéen bak såkalt «propensity score matching» å lage sammenligningsutvalg (kontrollgrupper) som har samme fordeling på propensity score som blant elevene som deltar i arbeidslivsfaget (Austin 2011). Teknisk gjøres dette ved at hver enkelt elev som ikke har deltatt i arbeidslivsfaget vektet med oddsene til den predikerte sannsynligheten for å delta i faget ($P / 1-P$) (Morgan & Winship 2007:103). Elever som har deltatt vektet ikke (vekt = 1,0).

Det man oppnår gjennom denne metoden er å få utvalg som består av en eller flere kontrollgrupper og en forsøksgruppe, hvor de i størrelse er omtrent like store. I vårt tilfelle vil vi få tre slike utvalg, fordi vi har valgt å identifisere tre kontrollgrupper. Likheten mellom «propensity score matching» og det tilfeldige eksperimentet, er at vi i prinsippet skal få konstruert kontrollgrupper som ikke skiller seg fra forsøksgruppa med hensyn på fordelingen av «propensity score». Forskjellen er at vi ikke har like god kontroll med alle de faktorene som bidrar til at noen har blitt utsatt for forsøket, noe man i prinsippet har kontroll med under et perfekt tilfeldig og kontrollert eksperiment.

En første test på at metoden med «propensity score matching» er brukbar, er at (de vektete) kontrollgruppene er like elevene som har deltatt i forsøket med arbeidslivsfag med hensyn til de bakgrunnskjennetegnene som er inkludert for å identifisere kontrollgruppa. Tabell 10-1 viser at dette langt på vei er tilfelle. I kontrollgruppene er det like mange gutter og jenter som det er i forsøksgruppa.

⁸ Når vi lagrer den predikerte sannsynligheten for å delta i arbeidslivsfaget, og sjekker ut hvordan den predikerte sannsynligheten er ulike grupper av elever, viser det seg at modellen treffer ganske bra. For eksempel er estimert sannsynlighet for å delta i arbeidslivsfaget rundt 2-3 prosent blant elever med spesielt gode nasjonale prøveresultater og spesielt høy utdanning og inntekt hos foreldre. I motsatt ende av skalaen er sannsynligheten for å delta i arbeidslivsfaget rundt 40-50 prosent blant elever med spesielt dårligere nasjonale prøveresultater og der foreldrene har lav utdanning og inntekt.

Det er heller ingen forskjeller mellom forsøks- og kontrollgruppe når det gjelder nasjonale prøveresultater, innvandringsbakgrunn, familiestruktur og inntekt. Heller ikke skolenivåvariablene varierer mellom forsøks- og kontrollgrupper. På ett område er det en forskjell. Foreldrenes utdanningsnivå er noe mer sammenpresset i forsøksgruppa sammenliknet med tre av kontrollgruppene. Forskjellene er imidlertid så små at de ikke har betydning for analyseresultatene.

Tabell 10-1 Bakgrunnskjennetegn ved elever på arbeidslivsfaget og kontrollgruppene

| | FORSØKSGRUPPEN | | | KONTROLLGRUPPE A | | | KONTROLLGRUPPE B | | | KONTROLLGRUPPE C | | |
|--|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------------|---|--|------------------|--|--|------------------|--|--|
| | <u>Elever</u> på arbeidslivsfaget | <u>Fra forsøksskolene</u> sig p | <u>Fra ikke-forsøksskolene</u> sig p | <u>Fra forsøksskolene</u> sig p | <u>Fra ikke-forsøksskolene</u> sig p | <u>Fra ikke-forsøksskolene</u> (Språklig ferdypning) sig p | | | | | | |
| Nasjonale prøver | | | | | | | | | | | | |
| Lesing (5. trinn) (z-skåre) | -0,68 | p=0,49 | -0,65 | p=0,49 | -0,68 | p=0,99 | | | | | | |
| Regning (5. trinn) (z-skåre) | -0,62 | p=0,82 | -0,63 | p=0,82 | -0,62 | p=0,99 | | | | | | |
| Lesing (8. trinn) (z-skåre) | -0,68 | p=0,88 | -0,69 | p=0,88 | -0,68 | p=0,97 | | | | | | |
| Regning (8. trinn) (z-skåre) | -0,64 | p=0,75 | -0,65 | p=0,75 | -0,64 | p=0,99 | | | | | | |
| Engelsk (8. trinn) (z-skåre) | -0,74 | p=0,94 | -0,74 | p=0,94 | -0,74 | p=0,95 | | | | | | |
| Individuelle bakgrunnsvariabler | | | | | | | | | | | | |
| Kjønn – jenter (%) | 32 | p=0,93 | 32 | p=0,93 | 31 | p=0,97 | | | | | | |
| Innvandringsbakgrunn – to utenlandskfødte foreldre (%) | 6 | p=0,91 | 7 | p=0,91 | 6 | p=0,98 | | | | | | |
| Familiestruktur – bor sammen med begge foreldrene (%) | 44 | p=0,14 | 42 | p=0,14 | 44 | p=0,98 | | | | | | |
| Inntekt til far og mor (median i 1000 kr) | 773 | p=0,73 | 770 | p=0,73 | 775 | p=0,82 | | | | | | |
| Foreldres utdanningsnivå | | | | | | | | | | | | |
| Lav 0-1 (%) | 21 | | 25 | | 23 | 21 | | | | | | |
| Middels 2-4 (%) | 59 | | 54 | | 55 | 58 | | | | | | |
| Høy 5-8 (%) | 20 | p<0,05 | 21 | p<0,05 | 22 | p=0,82 | | | | | | |
| Variabler på skolenivå | | | | | | | | | | | | |
| Foreldres inntekt (skala 0-100) | 45 | p=0,69 | 45 | p=0,69 | 43 | p=0,82 | | | | | | |
| Foreldres utdanning (skala 0 – 8) | 3,6 | p=0,94 | 3,7 | p=0,94 | 3,6 | p=0,99 | | | | | | |
| Antall elever 10. trinn | 88 | p=0,61 | 89 | p=0,61 | 88 | p=0,92 | | | | | | |
| Oslo-skole (%) | 1 | p=0,85 | 1 | p=0,85 | 1 | p=0,99 | | | | | | |
| N= | 1585 | | 1591 | | 1593 | 1586 | | | | | | |

10.3 Effekter på nasjonale prøver og terminkarakterer i 10. trinn

Når vi nå har identifisert kontrollgrupper som er sammenliknbare med forsøksgruppa, er det neste spørsmålet hvilke skolerresultater elevene på arbeidslivsfaget oppnår etter at de har hatt faget en stund sammenliknet med kontrollgruppene. Registerdataene inneholder opplysninger om skolerresultater både i 9. trinn og 10. trinn. Dette gjør det mulig å følge utviklingen over tid. I 9. trinn finnes det nasjonale prøveresultater i lesing og regning. De nasjonale prøvene er gjennomført nokså tidlig på høsten og vil vise mulige effekter av ett år med arbeidslivsfag. I 10. trinn har vi tilgang til terminkarakterer i alle de fagene elevene får karakterer. Siden skolene som regel ikke rapporterer inn terminkarakterer for fag som er avsluttet i 9. trinn, slik som mat og helse og i noen tilfeller andre fag, legger vi til grunn de 10 fagkarakterene som det finnes opplysninger om for nesten hele elevkullet. Dette betyr at vi også har ekskludert norsk sidemål, på grunn av de mange som får fritak for karakter i dette faget. Terminkarakterer er en underveisvurdering og skal i følge forskriften til opplæringsloven settes på grunnlag av den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunkt vurderingen skjer, og ut fra det som er forventet på dette tidspunktet. Terminkarakterene er satt omtrent ved juletider i 10. trinn og vil vise mulige effekter av å ha hatt arbeidslivsfaget i to og et halvt år.

At de ulike skolerresultatene er målt ved hjelp av ulike skalaer, gjør det ikke umiddelbart enkelt å sammenlikne resultater på tvers. Mens terminkarakterene blir gitt på den vanlige karakterskalaen fra 1 til 6, får elevene poeng på de nasjonale prøvene etter hvor godt de gjør det på testene. Skalaene på de nasjonale prøvene varierer med hvilken test det er snakk om; i lesestesten i 9. trinn går den fra 0 til 45 og på regnetesten fra 0 til 58 poeng. For å gjøre de ulike målene mer sammenliknbare har vi transformert alle skolerresultater til såkalte standardiserte skårer (z-skårer), der 0 tilsvarer gjennomsnittresultatet for hele elevpopulasjonen på det gitte målet og der skalaens enhet tilsvarer spredningen (standardavviket) i den samme populasjonen.

Tabell 10-2 viser hvilke skolerresultater elevene på arbeidslivsfaget oppnår i 9. og 10. trinn sammenliknet med de ulike kontrollgruppene. Den første kolonnen viser resultatene til arbeidslivsfagelevnene. At tallene er negative betyr at denne gruppa oppnår resultater under gjennomsnittet. Dette gjelder både for de

nasjonale prøver i 9. trinn og terminkarakterene i 10. trinn, og er ikke overraskende, siden det reflekterer det vi har skrevet om tidligere, at disse elevene har en del kjennetegn som gjør at de i utgangspunktet har dårligere forutsetninger for å gjøre det godt på skoletester.

Det viktige i denne sammenheng er hvordan resultatene til elevene i arbeidslivsfag er i forhold til kontrollgruppene. For å undersøke dette er tabellen delt inn i tre deler, en for hver av kontrollgruppene. Den første kolonnen i hver del viser kontrollgruppens gjennomsnittresultater. Kolonnen i midten viser den estimerte årsakseffekten, beregnet gjennom differansen mellom arbeidslivsfags-elevenes og kontrollgruppas resultater. Den tredje kolonnen viser om årsakseffekten er statistisk signifikant forskjellig fra null. Signifikante resultater er markert med stjerner (*= $p < 0,05$, **= $p < 0,01$ og ***= $p < 0,001$). Ikke-signifikante resultater er markert med estimert signifikanssannsynlighet (p).

Resultatene viser at de estimerte årsakseffektene varierer, både med hensyn til hvilke kontrollgrupper elevene på arbeidslivsfaget sammenliknes med, hvilke typer fagkompetanse og ferdigheter som resultatene måler og hvilket tidspunkt målingene er foretatt på. Likevel er det mest entydige resultatet fra disse analysene at det er vanskelig å spore noen positive effekter av deltakelse i arbeidslivsfaget, verken på elevenes grunnleggende ferdigheter eller på oppnådd kompetanse i de ulike fagene. Alle effektene er enten statistisk ikke-signifikante, det vil si at det er mest rimelig å konkludere med ingen effekt, eller de er statistisk signifikant negative.

Tabell 10-2 Skoleresultater 9. og 10. trinn for elever på arbeidslivsfaget og kontrollgruppene

| | FORSØKSGRUPPEN | | KONTROLLGRUPPE A | | KONTROLLGRUPPE B | | KONTROLLGRUPPE C | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|--|--------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|--|
| | Elever på arbeidslivsfaget | | Fra forsøksskolene | Estimert effekt | Gj.snitt | Estimert effekt | Gj.snitt | Estimert effekt | Gj.snitt | Estimert effekt | Gj.snitt | Estimert effekt | Gj.snitt | Estimert effekt | Gj.snitt | Estimert effekt | |
| 9. trinn: Nasjonale prøver | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lesing | -0,74 | | -0,63 | -0,11 | ** | -0,69 | -0,05 | p=0,23 | -0,75 | 0,01 | p=0,87 | | | | | | |
| Regning | -0,61 | | -0,59 | -0,02 | p=0,51 | -0,59 | -0,02 | p=0,55 | -0,63 | 0,01 | p=0,72 | | | | | | |
| 10. trinn: Karakterer 1. termin | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gjennomsnitt av 10 fagkarakterer | -0,83 | | -0,55 | -0,28 | *** | -0,63 | -0,19 | *** | -0,76 | -0,07 | * | | | | | | |
| Kunst og håndverk | -0,38 | | -0,33 | -0,05 | p=0,22 | -0,34 | -0,04 | p=0,31 | -0,41 | 0,03 | p=0,50 | | | | | | |
| Matematikk | -0,65 | | -0,54 | -0,12 | *** | -0,55 | -0,10 | ** | -0,66 | 0,01 | p=0,82 | | | | | | |
| Naturfag | -0,68 | | -0,50 | -0,18 | *** | -0,53 | -0,16 | *** | -0,64 | -0,04 | p=0,23 | | | | | | |
| RLE | -0,71 | | -0,47 | -0,23 | *** | -0,56 | -0,15 | *** | -0,68 | -0,03 | p=0,42 | | | | | | |
| Norsk muntlig | -0,69 | | -0,45 | -0,24 | *** | -0,53 | -0,16 | *** | -0,65 | -0,04 | p=0,20 | | | | | | |
| Samfunnsfag | -0,70 | | -0,47 | -0,23 | *** | -0,54 | -0,16 | *** | -0,66 | -0,04 | p=0,22 | | | | | | |
| Kroppsøving | -0,41 | | -0,18 | -0,23 | *** | -0,24 | -0,17 | *** | -0,37 | -0,04 | p=0,29 | | | | | | |
| Norsk skriftlig hovedmål | -0,73 | | -0,47 | -0,26 | *** | -0,56 | -0,17 | *** | -0,67 | -0,06 | p=0,06 | | | | | | |
| Engelsk skriftlig | -0,81 | | -0,52 | -0,29 | *** | -0,61 | -0,21 | *** | -0,70 | -0,12 | ** | | | | | | |
| Engelsk muntlig | -0,78 | | -0,48 | -0,30 | *** | -0,57 | -0,21 | *** | -0,67 | -0,12 | ** | | | | | | |
| Ikke karakter | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Antall gyldige karakterer (0-10) | 9,30 | | 9,06 | +0,24 | ** | 9,20 | +0,10 | p=0,17 | 9,32 | -0,02 | p=0,77 | | | | | | |
| Ikke vurdert i minst ett fag (%) | 7,0 | | 7,2 | -0,2 | p=0,82 | 7,3 | -0,3 | p=0,71 | 7,8 | -0,8 | p=0,42 | | | | | | |
| Fritak* i minst ett fag (%) | 8,3 | | 8,1 | 0,2 | p=0,88 | 6,8 | 1,4 | p=0,12 | 6,4 | 1,8 | * | | | | | | |
| Fravær | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Antall timers fravær | 6,7 | | 6,0 | 0,74 | p=0,08 | 6,9 | -0,23 | p=0,60 | 7,8 | -1,10 | * | | | | | | |
| Antall dagers fravær | 9,0 | | 8,1 | 0,90 | * | 9,0 | 0,00 | p=0,99 | 9,7 | -0,69 | p=0,14 | | | | | | |
| N= | 1585 | | 1591 | | | 1593 | | | 1586 | | | | | | | | |

Note: Signifikanstest: * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001 – for øvrig eksakt signifikanssannsynlighet (p)

De estimerte negative effektene er generelt større i 10. trinn enn i 9. trinn. Dette antyder at elevene på arbeidslivsfaget har hatt en mindre gunstig utvikling i skolerresultater enn elevene i kontrollgruppene. Årsakseffektene er minst i matematikk og regning og størst i engelsk og i norsk hovedmål skriftlig. Dette tyder på at arbeidslivsfaget har hatt lite å si for elevenes resultater i matematikk og regning. I tillegg er det ikke mulig å finne noen effekter på hvordan elevene gjør det i kunst og håndverk. Det siste er kanskje overraskende, gitt at elevene på arbeidslivsfaget har hatt nær tre år med praktisk opplæring i tillegg til den opplæringen alle elever får i kunst og håndverk.

Som nevnt varierer de beregnede effektene med hvilke kontrollgrupper elevene i arbeidslivsfaget sammenliknes med. De negative effektene på arbeidslivsfagselevens skolerresultater er noe større når vi sammenlikner med kontrollgruppen innen skolene som er med i forsøket (kontrollgruppe A) enn når vi sammenlikner med kontrollgruppene på de skolene som ikke har hatt forsøket (kontrollgruppe B). Det er vanskelig å være helt sikker på hvorfor det er slik, men en rimelig tolkning ut fra det som er beskrevet ovenfor, er at vi får et bedre sammenligningsgrunnlag når vi sammenlikner med elever på andre skoler. For mange av elevene på forsøksskolene som ikke går på arbeidslivsfag har jo aktivt valgt å ikke ta dette faget, men tvert i mot valgt fremmedspråk eller fordypning. At effekten er større når vi sammenlikner med en kontrollgruppe som er på de samme skolene (innen forsøksskolene) enn når vi sammenlikner med kontrollgrupper på skoler som ikke har deltatt i forsøket, kan også bety at innføringen av arbeidslivsfag har ført til at fremmedspråk- og fordypningsfagene har fungert bedre på forsøksskolene etter at arbeidslivsfaget ble innført, og at elevene som har gått i disse fagene har fått større utbytte enn det som ville vært tilfelle dersom også arbeidslivsfagselevne skulle deltatt i disse fagene.

Når elevene på arbeidslivsfag sammenliknes med elever på andre skoler som har deltatt i fordypningsfagene, er bildet annerledes. Det er ingen forskjell i nasjonale prøveresultater i 9. trinn, og i de fleste fagene er differansen mellom denne kontrollgruppa og forsøksgruppen omtrent lik null. Det er kun i engelsk at vi finner en forskjell. At dette er i kontrollgruppas favør, er kanskje å forvente, siden størsteparten av elevene i kontrollgruppa nettopp har hatt to og et halvt år med engelskopplæring, som altså kommer i tillegg til det alle elever har fått gjennom ordinære engelsktimer. Ser vi bort fra dette funnet, tyder resultatene på

at arbeidslivsfaget ikke har hatt noen særskilte effekter på elevenes skoleresultater. Dette tyder på at faget heller ikke har hatt noen gjennomsnittlige effekter på elevenes skolemotivasjon.

10.4 Like effekter for gutter og jenter og for elever med ulikt utgangspunkt?

I kapittel 7 konkluderte vi med at arbeidslivsfaget har fungert bedre for flere av guttene enn for mange av jentene. Vi antydte at faget også treffer de generelt skoleflinke elevene dårligere enn elever med svakere karakterer. Vi vil følge opp disse funnene, som var basert på hvordan elevene opplever faget, gjennom å undersøke om deltakelsen i arbeidslivsfaget har ulike effekter også på elevenes skoleresultater ut fra elevenes kjønn og generelle faglige nivå. Den øverste delen av tabell 10-3 viser hvilke resultater gutter og jenter i forsøksgruppa og i de tre kontrollgruppene oppnår på henholdsvis 8., 9. og 10. trinn. I 8. og 9. trinn er det lagt til grunn et samlemål for elevenes resultater på nasjonale prøver i regning og lesing. I 10. trinn har vi slått sammen karakteren i norsk skriftlig hovedmål og i matematikk, for å gjøre sammenligningen gjennom ungdomstrinnet mest mulig lik. For å sammenlikne elever med ulikt faglig nivå, er elevene delt i tre grupper avhengig av hvilke resultater de hadde ved oppstart av arbeidslivsfaget i 8. trinn. Vi skiller her mellom tre grupper: de 20 prosentene som fikk svakest resultater samlet sett på nasjonale prøver i lesing og regning, elever som fikk resultater over dette, men under gjennomsnittet og elever som oppnådde resultater over gjennomsnittet.

Resultatene støtter til en viss grad opp under funnene fra kapittel 7. Jenter på arbeidslivsfag har noe svakere utvikling gjennom ungdomstrinnet enn kontrollgruppene, sammenliknet med guttene. Men tendensen til økende forskjeller er svak, og det er kun når vi sammenlikner med kontrollgruppe B at vi finner noen tydelige forskjeller i resultatutvikling mellom gutter og jenter. Når vi sammenlikner med kontrollgruppe C er det ingen forskjeller i resultatutvikling.

Når det gjelder elever som hadde ulikt faglig utgangspunkt i 8. trinn, varierer effektene av arbeidslivsfaget mer. Blant de elevene med lavest nivå på lese- og regneferdigheter, er effekten av arbeidslivsfaget omtrent lik null. Med unntak av kontrollgruppe A, som får noe bedre karakterer i norsk og matematikk i 10. trinn enn sammenliknbare elever på arbeidslivsfaget, er det bare små forskjeller i skoleresultater mellom disse to gruppene. Effekten av arbeidslivsfag er derimot negativ

blant elever med best utgangsnivå på nasjonale prøveresultater. Dette gjelder både når vi sammenlikner med kontrollgruppe A og B, men ikke med kontrollgruppe C.

Siden vi også her mener det er mest relevant å sammenlikne med kontrollgruppe C, vil vi konkludere med at effektene av deltakelse i arbeidslivsfaget på elevenes skoleresultater har vært nokså like for gutter og jenter og for elever som i utgangspunktet har ulikt nivå når det gjelder grunnleggende ferdigheter.

Tabell 10-3 Skoleresultater 8., 9. og 10. trinn for elever på arbeidslivsfaget og i kontrollgrupper. Gutter og jenter og elever med ulikt nivå på mestring av grunnleggende ferdigheter ved forsøkets oppstart

| FORSØKSGRUPPEN | KONTROLLGRUPPE A | | | KONTROLLGRUPPE B | | | KONTROLLGRUPPE C | | |
|--|-----------------------------------|---------------------------|--------------|------------------|--------------------------------|-------|------------------|--|-------|
| | <u>Elever på arbeidslivsfaget</u> | <u>Fra forsøksskolene</u> | | | <u>Fra ikke-forsøksskolene</u> | | | <u>Fra ikke-forsøksskolene (Språklig fordypning)</u> | |
| | Gj.snitt | Est. effekt | sig p | Gj.snitt | Est. effekt | sig p | Gj.snitt | Est. effekt | sig p |
| PANEL A. KJØNN | | | | | | | | | |
| Gutter | | | | | | | | | |
| 8. trinn | -0,72 | -0,74 | +0,02 p=0,55 | -0,76 | +0,05 p=0,24 | | -0,74 | +0,02 p=0,60 | |
| 9. trinn | -0,73 | -0,68 | +0,05 p=0,26 | -0,75 | +0,02 p=0,66 | | -0,77 | +0,04 p=0,42 | |
| 10. trinn | -0,88 | -0,68 | -0,20 *** | -0,77 | -0,11 ** | | -0,86 | -0,02 p=0,66 | |
| N= | 1085 | 1087 | | 1094 | | | 1087 | | |
| Jenter | | | | | | | | | |
| 8. trinn | -0,70 | -0,71 | 0,00 p=0,94 | -0,63 | -0,07 p=0,18 | | -0,67 | -0,03 p=0,57 | |
| 9. trinn | -0,74 | -0,63 | -0,10 p=0,09 | -0,57 | -0,17 ** | | -0,67 | -0,06 p=0,32 | |
| 10. trinn | -0,55 | -0,32 | -0,23 *** | -0,30 | -0,25 *** | | -0,46 | -0,08 p=0,13 | |
| N= | 500 | 504 | | 499 | | | 499 | | |
| PANEL B. GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I 8. TRINN | | | | | | | | | |
| Svake ferdigheter (under 20. persentil) | | | | | | | | | |
| 8. trinn | -1,48 | -1,51 | +0,02 p=0,31 | -1,50 | +0,01 p=0,52 | | -1,47 | -0,01 p=0,58 | |
| 9. trinn | -1,44 | -1,37 | -0,07 p=0,08 | -1,44 | 0,00 p=0,96 | | -1,44 | 0,00 p=0,99 | |
| 10. trinn | -1,20 | -1,07 | -0,13 *** | -1,17 | -0,03 p=0,40 | | -1,20 | 0,00 p=0,89 | |
| N= | 651 | 654 | | 683 | | | 656 | | |
| Middels svake ferdigheter (20. – 50. persentil) | | | | | | | | | |
| 8. trinn | -0,48 | -0,48 | 0,00 p=0,89 | -0,49 | +0,01 p=0,61 | | -0,50 | +0,01 p=0,43 | |
| 9. trinn | -0,51 | -0,44 | -0,07 p=0,08 | -0,44 | -0,07 p=0,09 | | -0,49 | -0,01 p=0,72 | |
| 10. trinn | -0,60 | -0,42 | -0,19 *** | -0,46 | -0,14 ** | | -0,59 | -0,01 p=0,75 | |
| N= | 483 | 513 | | 476 | | | 519 | | |
| Over middels ferdigheter (over 50. persentil) | | | | | | | | | |
| 8. trinn | 0,57 | 0,58 | 0,00 p=0,91 | 0,62 | -0,05 p=0,19 | | 0,57 | 0,00 p=0,90 | |
| 9. trinn | 0,44 | 0,47 | -0,03 p=0,57 | 0,52 | -0,07 p=0,12 | | 0,40 | +0,04 p=0,40 | |
| 10. trinn | 0,02 | 0,37 | -0,34 *** | 0,38 | -0,36 *** | | 0,12 | -0,10 p=0,13 | |
| N= | 311 | 292 | | 315 | | | 298 | | |

Note: For 8. og 9. trinn brukes gjennomsnittet av nasjonale prøver i regning og lesing. For 10. trinn brukes gjennomsnittet av terminkarakterer i norsk skriftlig hovedmål og matematikk.

10.5 Oppsummering

Resultatene i dette kapittelet tyder ikke på at faget har bidratt til å øke elevenes skolemotivasjon i særlig grad, i alle fall ikke mer enn det som har vært tilfelle for elever som har deltatt i fremmedspråk eller i språklig fordypning. Når vi sammenlikner elevene på arbeidslivsfaget med elever som har hatt opplæring i andre fag, men som altså ellers er like langs en rekke bakgrunnsvariabler, finner vi enten ingen effekter av deltakelse i faget på elevenes skoleresultater eller vi finner negative effekter. Generelt viser analysene noen flere negative effekter enn «null-effekter», og de negative effektene øker utover i ungdomstrinnet. Størrelsen på de estimerte årsakseffektene varierer ut fra fag og hvilke ferdigheter som måles. Minst er effektene i regning og matematikk, noe som antyder at fagets praktiske innretning ikke har gått på bekostning av elevenes progresjon når det gjelder regneferdigheter. Vi finner heller ikke noen effekter i kunst og håndverk, noe som kan virke overraskende, all den tid arbeidslivsfaget er et praktisk fag, som en skulle anta hadde en viss overføringsverdi til faget kunst og håndverk.

Datamaterialet som ligger til grunn for disse analysene er svært godt. Bare sjeldent finner en i forskningslitteraturen eksempler på så rike datasett som inneholder så mange relevante opplysninger om et så stort antall elever. En særlig styrke er at det både finnes opplysninger om skoleresultater før og ved oppstart av forsøket og på to tidspunkter etter at forsøket har vart en stund. Dette gjør det mulig å studere endringer over tid. Samtidig har vi kunnet ta med i betraktning mange viktige bakgrunnsfaktorer, både ved elevene selv og skolene de går på.

Selv om datamaterialet gir et godt utgangspunkt for å finne relevante kontrollgrupper å sammenlikne med, ligger det åpenbart en utfordring i at vi ikke har informasjon om elevenes underliggende skolemotivasjon ved oppstarten av 8. trinn. Gjennom resultatene fra evalueringen vet vi at mange av elevene i arbeidslivsfaget mangler en slik form for skolemotivasjon (Bakken og Dæhlen 2011; Bakken mfl. 2012), og utfordringen ligger i at vi har mindre oversikt over hvordan skolemotivasjonen fordeler seg blant elevene i de kontrollgruppene vi har identifisert.

Grepet vi har foretatt i et forsøk på å belyse denne utfordringen nærmere, var å lage en kontrollgruppe med elever som har deltatt i de språklige fordypningsfagene. Dette ble gjort med bakgrunn i antakelsen om at mange av disse elevene har lav skolemotivasjon, og som gruppe betraktet er de trolig mer direkte

sammenliknbare med arbeidslivsfagselevne på dette punktet enn for eksempel elever som har valgt å lære seg tysk, fransk, spansk eller et annet fremmedspråk. For mange av elevene på språklig fordypning har dette valget vært et ikke-valg, i den forstand at de enten har valgt faget i mangel på andre alternativer til å lære seg et nytt språk, eller nærmest har blitt plassert i faget av lærere og skoleledere, fordi de etter skolens vurdering ikke har klart å tilpasse seg kravene som stilles til elever som skal lære seg et nytt fremmedspråk (Bakken og Dæhlen 2011). Når vi måler effektene av arbeidslivsfaget på elevenes skolerresultater mot denne kontrollgruppen, finner vi at elevene på arbeidslivsfaget har omtrent den samme utviklingen i skolerresultater gjennom ungdomstrinnet. Noen av de negative effektene vi ellers har målt, kan altså enten helt eller delvis skyldes motivasjonsfaktorer hos enkeltelever, som vanskelig kan spores tilbake til arbeidslivsfaget i seg selv.

Vår konklusjon er dermed at analysene mest trolig ikke viser noen effekter av arbeidslivsfaget på elevenes skolerresultater og utvikling gjennom ungdomstrinnet, verken positive eller negative. Dette betyr i så fall at det er vanskelig å konkludere med at faget har bidratt til å øke elevenes skolemotivasjon, i alle fall ikke på en slik måte at det er mulig å spore dette gjennom elevenes skolerresultater.

11 Avslutning

Forsøket med arbeidslivsfaget startet i 2009 og har blitt utvidet i 2010 og deretter i 2012. NOVA har fulgt forsøket siden høsten 2010 og fram til våren 2013. I denne perioden er det publisert to rapporter om forsøket (Bakken og Dæhlen 2011, Bakken mfl. 2012), og dette er den siste og avsluttende rapporteringen fra evalueringsprosjektet. Hensikten med sluttrapporten har vært å gi et samlet bilde av hvordan arbeidslivsfaget har fungert i forsøksperioden og om intensjonene med faget har blitt realisert etter at elevene har gått gjennom det planlagte treårige løpet. Mer spesifikt har denne rapporten hatt som målsetning å svare på følgende tre spørsmål:

- hvordan faget har blitt gjennomført i praksis
- hvordan elever og lærere vurderer at faget har fungert
- om faget har bidratt til å styrke elevenes skolemotivasjon

I tillegg har vi gjennom evalueringen beskrevet hva som kjennetegner elevene på faget.

Det empiriske grunnlaget for evalueringen omfatter flere datakilder: I første fase gjennomførte vi intervjuer med skoleledere om erfaringene med oppstart og hvordan faget ble planlagt gjennomført. Senere har vi gjennomført to runder med spørreundersøkelser til lærere og elever på arbeidslivsfaget, samt en casestudie av seks skoler som har hatt arbeidslivsfaget. Til slutt har vi også analysert registerdata som viser hvordan skolerresultatene til elever på arbeidslivsfaget har utviklet seg, sammenlignet med elever som ikke har deltatt i forsøket.

Evalueringsens hovedkonklusjoner er som følger:

- En av fem elever har deltatt i forsøket. Faget har i stor grad rekruttert gutter med relativt svake skolefaglige ferdigheter.
- I tråd med hensikten har arbeidslivsfaget vært gjennomført som et praktisk fag og med stor grad av lokal variasjon.

- Elever og lærere er svært tilfreds med hvordan arbeidslivsfaget har fungert. Nøkkelen til suksess er at faget representerer en alternativ læringsarena i skolen som gir mestringsopplevelser for flere.
- Fagets intensjon om å styrke elevenes skolemotivasjon gjelder trolig bare et mindretall av elevene.

I dette avslutningskapitlet vil vi utdype og diskutere hovedfunnene nærmere. Vi vil gjøre dette i lys av det vi har løftet fram som noen mulige spenninger i arbeidslivsfagets målsetninger. Én slik spenning handler om hvordan skolene kan innrette et praktisk orientert fag og samtidig oppfylle målsetningen om at elevene skal ivareta de grunnleggende ferdighetene. En annen spenning handler om hvorvidt det å gi ungdom en praktisk mestringsarena gir grunnlag for å øke elevenes skolemotivasjon i andre fag.

Avslutningsvis vil vi, med bakgrunn i funnene fra evalueringen, komme med noen anbefalinger for den videre utviklingen av faget og om videre forskning.

11.1 Deltakelse i arbeidslivsfaget

Evalueringen viser at omtrent en av fem elever på forsøksskolene har deltatt i arbeidslivsfaget. Andelen har økt fra 19 prosent i 8. trinn til 22 prosent i 10. trinn. Det er nesten like mange som har deltatt i arbeidslivsfag som i det mest populære språkfaget, spansk. På forsøksskolene har det vært flere elever som har hatt arbeidslivsfag enn som har hatt tysk eller fransk (Bakken og Dæhlen 2011).

Tilbudet med arbeidslivsfaget har hatt størst betydning for rekrutteringen til fordypningsfagene (Bakken og Dæhlen 2011). Da forsøket ble innført var det halvparten så mange elever på fordypningsfagene, som året før forsøket. I fremmedspråk sank antallet elever med sju prosent. I følge skoleledere har arbeidslivsfaget i størst grad rekruttert elever som under andre omstendigheter ville ha valgt fordypningsfagene. På mange av skolene har tilbudet om språklig fordypning blitt borte etter at alternativet med arbeidslivsfaget ble innført. Tilbudet om tysk, fransk og spansk har blitt opprettholdt, men noen skoler som hadde tilbud om ytterligere fremmedspråk, som for eksempel italiensk og russisk, droppet dette i forbindelse med at de ble med i forsøket.

Mange av kjennetegnene ved deltakerne på arbeidslivsfaget som gruppe er de samme som for de elevgruppene som har størst sannsynlighet for ikke å fullføre

videregående opplæring. For eksempel er to av tre elever på faget gutter, og elever med relativt svake skolefaglige ferdigheter er klart overrepresentert. Elevene på arbeidslivsfag er også kjennetegnet ved at foreldrene har lavere utdanning og inntekt enn foreldrene til elevene som går på andre fag. Elevene på arbeidslivsfag har også en tendens til å skulke skolen i større grad enn andre elever (Bakken mfl. 2012).

Med unntak av at forsøksskolene gjerne er relativt store skoler og at Oslo-skolene er underrepresentert, er det lite som skiller forsøksskolene fra andre skoler når det gjelder elevsammensetningen.

11.2 Et praktisk fag gjennomført i skolen

En viktig intensjon med arbeidslivsfaget har vært at det skal være et praktisk fag. Evalueringen viser at denne intensjonen har blitt oppfylt, og det gjennom hele forsøksperioden. Lærerne er nærmest unisont enige at faget i hovedsak har vært praktisk, og elevene rapporterer at de har jobbet praktisk i mesteparten eller over halvparten av undervisningstimene. Det store flertallet av elevene mener da også at de etter tre år med arbeidslivsfaget, har blitt flinkere til å jobbe med praktiske ting, og listen over praktiske ferdigheter som elevene har drevet med er lang og variert.

Samtidig må det understrekes at det er en god del av elevene som ikke opplever at faget har vært på denne måten. Årsakene til dette er sammensatte, og tilbakemeldingene fra elevene tyder på at hva det innebærer at faget er praktisk, varierer. En side dreier seg om hvorvidt undervisningen har foregått utenfor klasserommet. Evalueringen viser at undervisningen i arbeidslivsfaget hovedsakelig har foregått innenfor rammen av skolens fire vegger. Selv om det ut fra læreplanen ikke er krav til skolene om at opplæringen skal skje i en videregående skole eller krav om å legge til rette for arbeidsutplassinger og bedriftsbesøk, er læreplanen og veiledningen til læreplanen nokså tydelige på at dette kan være fornuftige måter å organisere faget på. At tre av fire elever svarer at de aldri eller i bare noen få timer har hatt arbeidslivsfag utenfor skolen, tyder på at et stort antall av skolene ikke har prioritert å ha direkte kontakt med relevante aktører utenfor skolen.

Noen lærere forteller likevel om gode erfaringer fra samarbeid med aktører utenfor skolen, og det gjelder særlig det lokale arbeidslivet, både offentlige og private. Samarbeidet med videregående har til sammenligning både vært mindre i

omfang, og lærerne har også opplevd samarbeidet til videregående skole som vanskeligere eller mer problematisk enn samarbeidet med arbeidslivet.

BRUKEN AV YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMER

Arbeidslivsfaget er også praktisk i den forstand at opplæringen har tatt utgangspunkt i aktiviteter knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Evalueringen har vist at noen av utdanningsprogrammene har vært brukt mer enn andre. Utdanningsprogrammene som først og fremst har vært tatt i bruk er bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag og design og håndverk. Mange skoler har også brukt helse- og oppvekstfag. Dette tyder på at skolene opplever at noen yrkesfaglige programmer lettere lar seg tilpasse de praktiske mulighetene og begrensningene ungdomsskoler har. Samtidig har evalueringen også vist at en del skoler opplever at manglende tilgang på spesialrom har begrenset kvaliteten på undervisningen på arbeidslivsfaget.

Det er stor variasjon mellom skoler både når det gjelder hvor mange programmer skolene har lagt opp til at elevene skal være innom og hvordan programmene er integrert i gjennomføringen av faget. På 10. trinn ser vi en dreining i retning av at flere skoler har lagt seg på en «spesialiseringsmodell», der elevene følger ett eller to utdanningsprogram over tid. På 8. trinn var det derimot mange skoler som la opp til en «rulleringsmodell» der elevene veksler mellom utdanningsprogram i periodevise bolker, og der elevene får «smakebiter» fra mange ulike fag og utdanningsprogram. Det er også en del skoler som har valgt «aktivitetsmodellen», der en bestemt aktivitet eller et prosjekt er styrende for oppgavene de skal jobbe med og der ett eller flere utdanningsprogram trekkes inn i den grad de har relevans.

Selv om disse modellene for gjennomføring prinsipielt sett lar seg skille fra hverandre, har vi i praksis sett at de fleste skolene kombinerer ulike måter å integrere utdanningsprogrammene i faget på. Analysene fra casestudien viser at det er vanskelig å peke ut enkeltfaktorer som har vært styrende for de enkelte skolenes valg. Erfaringene fra kontakten med skolene tilsier at utformingen av faget skjer i et samspill mellom ulike faktorer, og som blant annet avhenger av planer som ble lagt tidlig i forsøket, hva slags lærerkrefter som finnes på den enkelte skole og hvilke muligheter lokalmiljøet og skolens lokaler gir for å utvikle faget. At det er mange skoler som har forandret på hvilke gjennomføringsmodeller de legger vekt

på gjennom de tre forsøksårene, gjør det vanskelig for evalueringen å si noe om hvilke effekter det å ta i bruk ulike modeller har hatt.

LÆREPLANEN I FAGET

Læreplanen for arbeidslivsfaget understreker at faget skal være praktisk ved at elevene skal arbeide med å produsere produkter og tjenester. Med dette som ramme gir læreplanen stort rom for å utforme faget lokalt gjennom læreplanarbeidet ved den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veiledning som gir eksempler og råd om hvordan faget kan gjennomføres. Evalueringen viser at majoriteten av lærerne kjente godt til veiledningen og flertallet syntes også at den har vært nyttig i planlegging av faget på egen skole. Likevel kommer det fram at konkretisering av faget gjennom lokalt læreplanarbeid er kommet kort. Færre enn to av ti lærere mener at det lokale læreplanarbeidet var kommet svært langt, mens ytterligere fire av ti vurderte at dette var kommet nokså langt.

Selv om dette kan skyldes at faget er i en forsøksperiode, har vi i rapporten argumentert for at nedprioritering av lokalt læreplanarbeid kan ha noen uheldige konsekvenser. Det kan blant annet bli tyngre for nye lærere på faget ved at det ikke finnes et dokument for hvordan faget er tenkt gjennomført på skolen. Det kan også medføre at det blir vanskelig å sikre faglig progresjon og å utvikle tydelige vurderingskriterier. I tillegg kan det være en fare for at fagets innhold blir mer uklart for elever og lærere som ser faget utenfra. Dette kan bidra til å svekke fagets status.

11.3 Svært fornøyde lærere og elever

Et annet hovedfunn fra evalueringen av forsøket, er at det store flertallet av både lærere og elever er svært godt fornøyd med faget. Dette har vi sett gjennom alle de tre årene forsøket har vart. Hovedgrunnen er at faget representerer noe annet enn det som ellers tilbys elevene i skolen, det gir elever et pusterom fra andre fag og for mange er arbeidslivsfaget et sted hvor de får mestringsopplevelser de ellers ikke får så mange av i skolen.

DET BESTE FAGET I SKOLEN...

Elevenes svar viser at arbeidslivsfaget er et ønsket fag. For mange elever har deltakelsen i faget gitt positive erfaringer. På 10. trinn sier i overkant av åtte av ti elever at de trives på faget, og like mange mener at de lærer mye nyttig og at

lærerne er flinke til å undervise. Syv av ti elever mener at arbeidslivsfag er det beste faget de har på skolen. Selv om trivselen og oppslutningen om faget var noe høyere på 8. trinn enn på 10. trinn, er endringene som har skjedd gjennom forsøksperioden, relativt små.

Den viktigste grunnen til at elevene trives med arbeidslivsfag og slutter så sterkt opp om dette forsøket, handler om arbeidsmetodene. Faget oppleves av de fleste som et praktisk fag, der de kan jobbe med ulike oppgaver og der de kan bruke hendene og kroppen sin i større grad enn i andre fag. Elevene beskriver faget som et annerledes skolefag, der undervisningen foregår under andre betingelser enn i de tradisjonelle skolefagene. For mange fungerer arbeidslivsfag som et alternativt pusterom fra det elevene oppfatter som en teoritung skolehverdag.

At faget fyller en slik funksjon er i tråd med det som ble formulert som en viktig målsetting da forsøket ble innført. Faget var ment å bidra til at skolehverdagen til elevene blir mer variert og at arbeidsformene i større grad blir tilpasset elevenes måte å tenke og arbeide på. For flertallet av elevene som har deltatt i arbeidslivsfaget har nok faget fungert på denne måten.

... MEN IKKE ALLE ER LIKE GODT FORNØYD

Vi har samtidig sett at ikke alle elever er like fornøyde med faget. Nær én av fem gir uttrykk for at de angres på at de har tatt faget. Noen fordi de heller skulle tatt fremmedspråk, andre fordi de bare har blitt plassert i arbeidslivsfaget uten selv å velge faget. Den klart vanligste årsaken handler likevel om at forventningene mange hadde til at faget skulle representere noe annet enn det de ellers har i skolen, ikke har blitt innfridd. For en del elever har altså ikke faget blitt det praktiske faget de hadde håpet på. Dette er elever som gir uttrykk for at de ikke har lært noe, at faget har vært kjedelig og at de har fått for få utfordringer. For noen har det også handlet om at for mye av undervisningen har vært skolebasert.

Selv om svarene forteller om misfornøyde enkeltelever, sier svarene også noe om utfordringene skolen står overfor med å få alle med og gjennomføre tilpasset opplæring i faget. I evalueringen har vi også sett en tendens til at flere jenter enn gutter blir mindre fornøyde med faget i løpet av de tre årene på ungdomsskolen. For en del jenter ser dette ut til å handle om at de opplever at faget er mer tilpasset gutter.

OGSÅ LÆRERNE ER STRÅLENDE FORNØYD

Det overordnede bildet av lærernes vurdering etter nesten tre år med arbeidslivsfaget, er at faget fungerer godt og at de trives med å undervise på faget. Dette bildet har endret seg lite sammenliknet med det bildet som ble gitt i forsøkets oppstartsfase. Også lærernes vurderinger av hva som gjør at faget fungerer godt, har mange fellestrekk med deres vurderinger i forrige undersøkelse. De opplever at faget gir elevene et pusterom fra en ellers teoritung skolehverdag og at faget gir elever mestringsopplevelser. Lærernes oppfatninger om hva som gjør faget bra, har dermed viktige likhetstrekk med det som elevene selv framhever som bra med faget.

I tillegg framhever mange lærere at arbeidslivsfaget gir en god ramme for å utvikle gode relasjoner til elever. At dette lar seg gjøre henger igjen sammen med fagets funksjon som et pusterom fra de andre fagene. Arbeidsformene på arbeidslivsfaget er annerledes og gir mer tid og flere anledninger til samtale mellom lærere og elever enn mange andre fag. Dette gir rom for andre lærer- og elevroller.

SAMTIDIG NOEN UTFORDRINGER

De fleste lærerne rapporterer at de er fornøyde med de fleste praktiske forholdene rundt gjennomføringen av faget. I følge lærerne er det imidlertid noen praktiske forutsetninger som begrenser kvaliteten på opplæringen dersom de ikke er tilstede. Tilgangen til egnede lokaler er én slik forutsetning. Det er derfor bekymringsfullt at nesten halvparten av lærerne på arbeidslivsfaget vurderer at tilgangen til og kvaliteten på lokalene ikke er tilfredsstillende. På dette området har det vært en forverring i løpet av forsøksperioden. Enkelte lærere opplever også fremdeles utfordringer med å få samlet arbeidslivsfagstimene i lengre økter.

I evalueringen har vi gjennom casestudien og de åpne lærersvarene sett at lærerne har hatt ulike perspektiver på elevsammensetningen på faget. Gjennom hele evalueringen har mange lærere rapportert at elevsammensetningen på arbeidslivsfaget er utfordrende. Noen lærere opplever at skolene bruker arbeidslivsfaget til å løse «vanskelige elever» bort fra fremmedspråk, og dermed løse problemer der. Noen lærere gir også uttrykk for at elevsammensetningen gjør det vanskelig å gjennomføre faget på en god måte – enten fordi spredningen i elevgruppa er svært stor, eller fordi det å få mange elever med atferdsproblemer samlet på et sted – kan være krevende.

Et annet område lærerne opplever som utfordrende, gjelder vurdering i faget. De fleste lærerne er positive til at det gis karakter i arbeidslivsfaget, men to av tre lærere synes at det er vanskeligere å sette karakterer i arbeidslivsfaget enn i andre fag. Årsakene til at lærerne oppfatter vurdering i arbeidslivsfaget som vanskelig, er sammensatte. Vi har sett at skolene har kommet forholdsvis kort i arbeidet med å utarbeide vurderingskriterier. Vi har også sett at karakternivået på arbeidslivsfaget er høyt. Et spørsmål som reises i denne evalueringen er derfor om det faglige nivået på arbeidslivsfaget tilpasses en faglig svak gruppe, og hensynet til at elevene skal få mestringsopplevelser, og om dette er en årsak til de gode karakterene på faget. En annen mulig forklaring på karakternivået er at elevene på arbeidslivsfaget er motiverte, arbeider godt og at arbeidslivsfagets egenart som et praktisk fag passer elevgruppa godt.

11.4 Arbeidslivsfagets bidrag til økt skolemotivasjon

En av intensjonene med å innføre forsøket med arbeidslivsfaget har vært å styrke elevenes faglige motivasjon. På dette området er vi mer spørrende til om man gjennom faget har oppnådd ønskete effekter. Dette til tross for at lærerne har stor tro på at arbeidslivsfaget har bidratt til å øke elevenes generelle skolemotivasjon. Seks av ti mener at flertallet av elevene har blitt mer motivert i andre fag etter å ha tatt arbeidslivsfag, og ytterligere tre av ti mener at nesten halvparten har blitt mer skolemotivert. Det er også mange lærere som mener at flertallet av elevene har økt sine grunnleggende ferdigheter og gjort dem bedre i stand til å velge videregående opplæring. Lærerne stiller seg også i hovedsak positive til spørsmål om arbeidslivsfaget har bidratt til økt skoletrivsel og bedre skolehverdag for arbeidslivsfagselevne.

Spørsmål til elevene om de har blitt motivert for eller fått større lyst til å lære andre fag, gir derimot et annet bilde. På den ene siden er det svært mange som synes det er vanskelig å vurdere hva slags betydning arbeidslivsfaget har hatt for deres generelle skolemotivasjon. Det er også mange elever som mener at faget ikke har virket slik, nær halvparten er helt eller litt uenig i at de har fått større lyst til å lære andre fag av å gå på arbeidslivsfaget. Funnet står i tydelig kontrast til de andre vurderingene elevene har gjort av arbeidslivsfaget, der det store flertallet altså trives veldig godt og generelt synes at faget er svært bra.

På den andre siden er det én av ti som nokså ubetinget mener at faget har gitt dem mer lyst til å lære andre fag, og nær fire av ti er enten «helt» eller «litt» enig i at faget har hatt en slik betydning for dem. Gutter deler disse oppfatningene i større grad enn jenter, og elever som har hatt mye undervisning utenfor skolen er mer positive enn elever som har hatt lite av dette. Elevenes karakternivå i andre fag og opplevelsen av praktisk jobbing i arbeidslivsfagstimene, viste ingen systematisk sammenheng med hvordan elevene vurderte utbytte av arbeidslivsfaget for generell skolemotivasjon.

Når vi altså er spørrende til om faget har hatt «overrisslingseffekter» til de andre fagene, er det fordi vi legger større vekt på elevenes vurderinger av dette spørsmålet enn lærernes. Dersom lærerne har rett i at mange elever på arbeidslivsfaget har blitt mer motivert for skolen, mener vi at det vil være rimelig å forvente å kunne observere en mer positiv utvikling i skolerresultater blant elever på arbeidslivsfaget enn blant sammenliknbare elevgrupper som ikke har deltatt i faget. Når vi sammenlikner elevene på arbeidslivsfaget med elever som har deltatt i språklig fordypning på de skolene som ikke har deltatt i forsøket, finner vi ingen forskjeller i resultatutvikling. Dette tyder på at faget i det store og det hele ikke har bidratt til å påvirke arbeidslivsfagselevenes skolemotivasjon verken mer eller mindre enn elever som har deltatt i språklig fordypning.

11.5 Anbefalinger for den videre utviklingen av arbeidslivsfaget

I gjennomgangen av hovedfunnene i rapporten har vi pekt både på hvilke sider av faget som ser ut til å fungere godt, men også på sider ved gjennomføringen av faget i forsøksperioden som har et potensiale i seg for forbedring. Med utgangspunktet i disse funnene diskuterer vi nedenfor tre områder der vi mener evalueringen gir grunnlag for å komme med konkrete anbefalinger i det videre arbeidet, samt en anbefaling for videre forskning.

UT AV KLASSEROMMET, INN I LOKALMILJØET

Evalueringen har vist at arbeidslivsfaget i liten grad gjennomføres utenfor skolen. Vi har også funnet at elever som rapporterer at de har vært en del timer utenfor skolen er mer fornøyd med arbeidslivsfaget. For å bidra til å gjøre faget mer praktisk og tydelig annerledes enn tradisjonelle skolefag, kan det å legge mer til rette for samarbeid med lokale virksomheter være en fruktbar retning å utvikle faget i. I evalueringen har vi sett at dette kan gjøres både ved å invitere lokale

virksomheter – private og offentlige – inn i skolen, for å bidra til faget, og ved at elevene får arbeidspraksis i, eller selv besøker lokale virksomheter.

Tidlig i evalueringen fant vi en klar sammenheng mellom hvor fornøyde elevene var med faget og hvor praktisk de opplevde at undervisningen var lagt opp (Bakken mfl. 2012). Jo mer praktisk, jo mer fornøyd var elevene. Det er likevel viktig å understreke at det ikke nødvendigvis betyr at faget blir mer praktisk bare elevene kommer ut av skolen. Bedriftsbesøk eller skolebesøk kan noen ganger innebære at elevene blir passive tilskuere til noe andre gjør eller sier. Vi har gjennom evalueringen sett og beskrevet eksempler på vellykkede opplegg utenfor klasserommet der elevene har fått reell arbeidspraksis i lokale virksomheter. Vi har også sett gode eksempler på at personer fra virksomheter i lokalmiljøet bidrar i klasserommet og på den måten bidrar til at arbeidslivsfagstimene skiller seg fra andre fag.

Evalueringen har vist at skolene har nokså lite samarbeid med videregående skoler. Siden flere lærere har trukket fram utfordringer med tilgang til spesialrom kan trolig flere skoler ha utbytte av å utvikle et nærmere samarbeid med videregående skoler. Et annet argument for et tettere samarbeid er at elevene kan få bedre kjennskap til yrkesfaglige programmer. Kanskje kan dette bidra til sterkere motivasjon for videregående opplæring.

Mange lærere har opplevd samarbeidet med videregående skoler som vanskelig. Derfor kan det være grunn til å vurdere om myndighetene kan bidra i tilretteleggingen av slikt samarbeid. Det er i den forbindelse verdt å merke seg de positive erfaringene én av forsøksskolene har hatt med kommunal koordinator som har lagt til rette for opplegg for arbeidslivsfagselever på videregående skoler.

BEVISSTHET OM JENTENES SITUASJON PÅ ARBEIDSLIVSFAGET

Evalueringen har vist at det er en stor overvekt av gutter på arbeidslivsfaget. Selv om flertallet av jentene, i likhet med guttene, rapporterer at de trives godt på arbeidslivsfaget, er det et viktig funn at det er flere jenter enn gutter som ikke trives, og at jentenes tilfredshet med faget svekkes mer i løpet av ungdomsskolen. Dette kommer i elevsurveyen til uttrykk ved at flere jenter sier at de kjeder seg på faget, at faget ikke var så morsomt som de trodde og at de angret på at de tok faget. I de åpne elevsvarene sier flere jenter at de gjør mest «gutteting» i arbeidslivsfagstimene. På case-skolene så vi noen eksempler på at jenter som var i sterkt

mindretall i guttedominerte grupper, kunne framstå som både litt utenfor og overlatt til seg selv.

Det er ikke gitt hva som er løsningen på en situasjon der en del jenter til dels faller utenfor. utfordringer knyttet til gutters og jenters ulike ønsker for aktiviteter speiler nok til en viss grad det at mange av de yrkesfaglige studieprogrammene også i videregående opplæring er sterkt kjønnsdelte. Dette gjelder spesielt noen av de guttedominerte utdanningsprogrammene, slik som bygg- og anleggsgfag, teknikk- og industriell produksjon og elektrofag. Av disse utdanningsprogrammene er det særlig bygg- og anleggsgfag som er svært mye brukt på arbeidslivsfaget.

Det å la elevene selv få velge mellom ulike utdanningsprogrammer er en måte å tilpasse aktiviteter til ulike interesser, også for gutter og jenter når disse viser seg å være ulike. En sannsynlig konsekvens av en slik spesialisering er svært kjønnssegregerte klasser på for eksempel bygg- og anleggsgfag og design og håndverk. På caseskolene så vi eksempler på kjønnssegregerte klasser som fungerte godt, men også eksempler som fungerte dårlig.

Et godt eksempel på et opplegg som innebar at både gutter og jenter fikk erfaring med ulike yrkesfaglige programmer, var en caseskole som beskrev opplegget sitt som at de lot «alle prøve alt». I løpet av de tre årene var elevene innom flere ulike utdanningsprogrammer, men uten at elevene valgte spesialisering. Lærernes erfaring var at de fleste aktiviteter kunne appellere til både gutter og jenter dersom de hadde en bevissthet rundt hvordan de rammet inn det faglige opplegget.

Vår anbefaling omkring jentenes situasjon på arbeidslivsfaget er at skolene har en særlig bevissthet rundt dette spørsmålet i utformingen av det faglige opplegget.

TA GREP FOR Å HÅNTERE SPENNINGEN MELLOM TEORI OG PRAKSIS I FAGET

En av intensjonene med arbeidslivsfaget er at grunnleggende ferdigheter skal ivaretas. Dette skal skje ved å integrere arbeidet med grunnleggende ferdigheter i de praktiske oppgavene elevene arbeider med, og veiledningen gir eksempler på hvordan dette kan gjøres i praksis.

Innledningsvis i denne rapporten spurte vi om det at arbeidslivsfaget både skal være et praktisk orientert fag samtidig som det skal ivareta utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter, innebærer en spenning i faget. Evalueringen har vist at en del lærere og elever opplever en slik spenning. Flere lærere forteller at de opplever

at arbeidet med grunnleggende ferdigheter er vanskelig fordi elevene er lite motivert for det. Videre forteller de at en grunn til at elever ikke er motivert er at de strever med de grunnleggende ferdigheter og derfor ikke opplever mestring. En annen grunn er at elevene oppfatter arbeidet med grunnleggende ferdigheter som teori, og dermed som et brudd med forventningene de har til faget som et praktisk fag.

Det er ikke åpenbart hvordan man kan løse denne spenningen. Læreplanens og veiledningens konkretisering av hva det innebærer å integrere de grunnleggende ferdighetene i arbeidslivsfaget, står etter vår vurdering ikke i motsetning til fagets egenart som et praktisk fag. Tvert i mot synliggjør disse konkretiseringene at grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for læring også på de yrkesfaglige studieprogrammene.⁹

Samtidig er det et faktum at måten læreplanen i arbeidslivsfaget er formulert på, gjør at lærere lett kan fortolke arbeidet med produksjon av varer og tjenester som praksis, mens arbeidet med de grunnleggende ferdighetene blir fortolket som «teori». På muntlig eksamen så vi også at lærerne opererte med et tilsvarende skille, for eksempel i vektingen mellom det «teoretiske» og «det praktiske» i vurderingen av elevene.

Spørsmålet om hvorvidt det er en spenning i arbeidslivsfaget mellom fagets egenart som et praktisk fag og det å ivareta grunnleggende ferdigheter, handler derfor til en viss grad om lærernes kompetanse: Kjenner lærerne til pedagogiske grep som gjør dem i stand til å integrere grunnleggende ferdigheter uten at det framstår som teori? Slik kompetanse vil kanskje være knyttet til kompetanse om yrkesfag og yrkesfagsdidaktikk. En anbefaling for å håndtere denne spenningen er derfor å styrke arbeidslivsfaglærernes yrkesfaglige kompetanse.

En annen anbefaling, som ikke står i motsetning til den første, er å vurdere muligheten for at den eksplisitte intensjonen om å ivareta grunnleggende ferdigheter tas ut av den sentrale læreplanen og heller la lærerne selv vurdere når og hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter kan integreres i faget.

⁹ For en diskusjon om hvordan teori og praksis forstås innenfor yrkesfaglige opplæring, se Hegna mfl. (2012): For mye teori i fag- og yrkesopplæringen – spørsmål om målsettinger i konflikt? - Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. Tidsskrift for samfunnsforskning. 53 (2).

KAN ARBEIDSLIVSFAGET BIDRA TIL Å REDUSERE FRAFALLET I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

En av tankene bak arbeidslivsfaget har vært at praktiske mestringsopplevelser skal bidra til at elever som kanskje ikke er så motivert for skolen lettere vil se nytten av det de skal lære seg i skolen. At vi i denne evalueringen ikke har kunne spore noen entydige effekter på elevenes skolerestater, kan bidra til å så tvil om arbeidslivsfaget i det hele tatt er det grepet som skal til for å øke skolemotivasjonen til de elevene som er i målgruppa for arbeidslivsfaget.

Samtidig kan det være grunn til å stille spørsmål om den måten vi har målt utfallet av en eventuell motivasjonseffekt på gjennom arbeidslivsfaget er den eneste, eventuelt om det er den mest relevante. Som antydnet i innledningskapittelet kan man for eksempel tenke seg at elevene gjennom deltakelse i faget har blitt motivert på andre måter enn å bli mer motivert for ungdomsskolen generelt eller for å lære mer i andre skolefag. En ikke urimelig hypotese kunne være at arbeidslivsfaget har bidratt til å gjøre elevene ekstra motivert for å ta bestemte yrkesfaglige utdanningsprogrammer etter ungdomsskolen. Underveis-evalueringen og sluttrapporten viser at deltakelse i arbeidslivsfaget først og fremst har bidratt til at elevene har blitt flinkere når det gjelder praktiske ferdigheter og at de har fått mestringsopplevelser som knytter seg direkte til fagets egenart. Det er ikke utenkelig at nettopp disse opplevelsene bidrar til å gjøre elevene sikrere på sine egne valg og hva de vil. I så fall er dette noe som i neste omgang kan bidra til å redusere sjansen for frafall.

Hvorvidt det går slik, vil være et viktig spørsmål å forske videre på. Forsøket med arbeidslivsfaget og de registerdata som finnes om de elevene som har deltatt i faget, gir en unik mulighet til å utvikle ny kunnskap om frafallsproblematikken i videregående. Vi vil derfor argumentere for at det gjennomføres en oppfølgingsstudie, der elevene som har deltatt i forsøket følges videre inn i videregående opplæring og der en undersøker om forsøket med arbeidslivsfag har effekter på elevenes valg av videregående utdanning og gjennomføring av utdanningsløpet. En slik studie vil kunne gi nyttig kunnskap om et viktig utdanningspolitisk spørsmål, og er blitt enda mer aktuelt fordi innføringen av forsøk med arbeidslivsfag har skjedd i en tid der bekymringer om frafallet fra videregående opplæring i økende grad har preget den skolepolitiske dagsorden. At forskning viser at frafallet ikke går særlig ned, heller ikke etter at Kunnskapsløftet ble innført (Vibe mfl. 2012), gjør at bekymringene ikke er blitt mindre gjennom forsøksperioden.

11.6 Avsluttende bemerkninger

Forsøket med arbeidslivsfaget er innført som ett av flere tiltak for å øke elevenes skolemotivasjon. Hensikten har vært at elevene gjennom praktisk arbeid skal oppleve en mer variert skolehverdag, og kanskje også en hverdag som er mer relevant for dem enn det de ellers opplever i skolen. Læreplanen framhever at faget skal være praktisk og at elevene skal jobbe med oppgaver der man henter inspirasjon fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående. Samtidig understrekes det at faget skal ivareta elevenes grunnleggende ferdigheter. Målsettingen har vært at de praktiske erfaringene elevene gjør seg gjennom faget kan være en annen og mer effektiv inngang til læring i skolen, kanskje særlig for de elevene som i størst grad sliter med å oppnå kompetansemålene i andre fag.

Selv om rapporten viser at det er usikkert om intensjonen om økt skolemotivasjon er blitt oppfylt, er hovedfunnet at intensjonen med faget langt på vei er oppfylt når det gjelder å gjøre arbeidslivsfaget til et praktisk fag, skape et alternativt læringsrom som skiller seg fra de mer teoritunge fagene på ungdomstrinnet og gi mestringsopplevelser til elever som har lite av det i skolen ellers. På denne bakgrunnen vil vi anbefale at arbeidslivsfaget blir et permanent fag i ungdomsskolen.

Referanser

- Andersen, S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Austin, P. C. (2011). "An introduction to propensity score methods for reducing the effects of confounding in observational studies." *Multivariate Behavioral Research* 46: 399-424.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år. Kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning*. NOVA Rapport 9/10. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. og Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen. Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivs faget*. NOVA Rapport 6/11. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., Dæhlen, M., Haakestad, H., Sletten, M.A. & Smette, I. (2012). *Ett år med arbeidslivs faget. Læreres og elevers erfaringer med arbeidslivs faget på 8. trinn*. NOVA-rapport 1/12. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. og Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA Rapport 7/12. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. og Elstad, J.I. (2012). "Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002–2011." *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 12(2): 67-87.
- Christensen, D.A., Homme, A. og Midtbø, T. (2010). *Kartlegging av forsøk med arbeidslivs faget 2009-2010. Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av forsøk med praktisk fag på ungdomstrinnet - Arbeidslivs faget*. Bergen, Stein Rokkan Senter for flerfaglig samfunnsstudier, Uni Research Bergen. Rapport nr. 5.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Læreplan for forsøk med arbeidslivs fag på ungdomstrinnet*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Morgan, S. L., & Winship, C. (2007). *Counterfactuals and causal inference : methods and principles for social research*. New York: Cambridge University Press.

Seeberg, M.L., Seland, I. & Hassan, S.C. (2012). *Litt vanskelig at alle skal med: Rapport 1: Evaluering av leksehjelpstilbudet 1.–4. trinn*. NOVA Rapport 3/12. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

St. meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Ungdomstrinnet. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

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

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

Utdanningsdirektoratet (2010). *Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet. Veiledning til læreplan – midlertidig utgave*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplan for forsøk med arbeidslivsfag*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Veiledning til læreplanen i arbeidslivsfag*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Vibe, N., Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E. og Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"*, NIFU STEP. Rapport 26/2012.

Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. NOVA-Rapport 9/11. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Summary

Since autumn 2009 a new subject – «arbeidslivsfag» – has been implemented as an experiment in 133 selected lower secondary schools. The intension has been to develop a practical subject, as an alternative to students who do not want to learn a new foreign language in grade 8–10. One objective of introducing the subject has been to offer a subject where students can work with practical tasks and where they should learn how to make products and develop practical services. Throughout the course, students should be familiar with the practical professions, and they should be involved in activities related to the vocational education programs in secondary schools. The goal is to offer students who want it, opportunities to work practically and try out their interests for vocational training. Another goal is to offer an alternative way to enhance motivation for school, as well as to safeguard the development of basic skills (i.e. to read, write, and calculate). At the end of the course, all students should receive a grade for the course and some of the students are to be tested through an oral exam. The grades in «arbeidslivsfag» count for admission to secondary school. National authorities have developed a national curriculum for the experiment, as well a guidance to it.

The experiment started in 16 schools in autumn 2009 and was expanded to 133 schools in 82 municipalities the following year. Later, the government extended the experiment period, and from 2012 it is possible for all school owners to offer «arbeidslivsfag». At these schools students has been given the opportunity to choose this subject as an alternative to learn a second foreign language in addition to English (i.e. German, French, Spanish, etc.).

NOVA – Norwegian Social Research – was commissioned by the Directorate of Educational and Training to evaluate this experiment. The reason was the government's desire to have a knowledge base for making a decision whether «arbeidslivsfag» should be obligatory to offer to all lower secondary school students across the country. NOVA has followed the experiment since autumn 2010 until spring 2013. During this period, it has been published two reports on the experiment (Bakken and Dæhlen 2011, Bakken et al. 2012).

This is the final report from the evaluation study. The purpose of the report is to provide an overall picture of how «arbeidslivsfag» has worked after the

students have completed the scheduled three-year course and to evaluate whether the intentions of the subject has been realized. The empirical basis for the study is a qualitative case study of six schools (including observation of the teaching and interviews with students and teachers), two large-scale surveys of students and teachers (first during the initial year at grade 8 and a follow-up two years later in grade 10) and interviews with school leaders. In addition we have utilized registry data on all 10th grade students' school achievement, making it possible to compare changes in academic achievement both among students who participated and those who did not participate in the experiment.

Characteristics of students in «arbeidslivsfag»

The evaluation shows that about one in five students have participated in «arbeidslivsfag». The proportion increased from 19 percent in 8th grade to 22 percent in 10th grade. Two out of three students are boys, and students with weak academic skills are clearly overrepresented. Another characteristic of the students of «arbeidslivsfag» is that parents have lower education and income than the parents of students who attend other courses. Students at «arbeidslivsfag» also tend to skip school to a greater degree than other students. Children of immigrants have participated to a lesser degree than other students in «arbeidslivsfag».

1) «Arbeidslivsfag» has been conducted as a practical subject

An important intention of «arbeidslivsfag» has been to develop a practical subject. The evaluation shows that this intention has been fulfilled throughout the experimental period. Even though not all students agree, the vast majority of students believe that after three years of «arbeidslivsfag» they have gotten better to work with practical things, and the list of practical skills that students have been doing, is long and varied. Teachers almost unanimously agreed that the subject has mainly been practical, and students report that they have worked practically in most or half of the tutorials.

2) Both students and teachers are satisfied

Another key finding of the evaluation is that the vast majority of both teachers and students are very satisfied. For most students, participation in «arbeidslivsfag» have had positive experiences. A large majority believe that they have learned much useful, and seven out of ten think «arbeidslivsfag» is the best of all subjects

in school. The main reason that students enjoy the course is that the subject is perceived as a different school subjects in which teaching takes place under other conditions than the traditional school subjects. They describe a practical subject where they can work on different tasks, and where they can use their hands and body to a greater extent than in other subjects. The fact that «arbeidslivsfag» fills such functions is in line with what was formulated as an important objective when the experiment was introduced. The course was intended to help the school life of the students to become more diverse, and that working methods should be more adapted to the students' way of thinking and working. For the majority of students, «arbeidslivsfag» have worked this way.

In general, most teachers believe that the subject has worked very well. Many think that «arbeidslivsfag» has given students a respite from an otherwise theoretically dominated school life, and that the subject has given many students new experiences of mastery in school. The working method of «arbeidslivsfag» is different and provides more time and more opportunities for conversation between teachers and students than many other subjects. Most teachers report that they are satisfied with most practical circumstances surrounding the implementation of the subject, but there are some practical assumptions that limit the quality of education if they are not present. The availability of suitable premises is one such condition. It is therefore worrying that almost half of the teachers consider that the access to and quality of facilities are not satisfactory. Some teachers also report that pupil composition makes it difficult to complete the course in a good way – either because the spread of the student group is very large, or because of the very many students with behavioral problems in one place can be challenging. How to assess students is another area perceived as challenging by the teachers.

Even though most pupils are well satisfied, this does not apply to all. For example, almost one in five regrets that they have participated in «arbeidslivsfag». By far the most common reason for this is that the expectations many had that «arbeidslivsfag» should represent something other than what they otherwise experience in school, have not been met. The evaluation has also seen a tendency that more girls than boys are less satisfied with the course.

3) Motivation for school

One of the intentions of introducing «arbeidslivsfag» has been to strengthen students' motivation for school. In this area we are more questioning of whether

the experiment has had the desired effects. Even though a large proportion of the teachers believe that «arbeidslivsfag» has helped to increase students' overall school motivation, asking the pupils tells another story. Many students find it difficult to assess what kind of impact «arbeidslivsfag» has had on their overall school motivation, but there are also many who believe that the subject has not worked that way. Almost half disagree that they have greater desire to learn other subjects as a result of attending «arbeidslivsfag». This finding is a distinct contrast to the other expressions of «arbeidslivsfag» made by the students.

If teachers are right that many students has been more motivated for school by attending «arbeidslivsfag», we believe that it would be reasonable to expect to observe a more positive development in school achievement among students of «arbeidslivsfag» than among comparable groups of students who have not participated in the subject. When we compare the students of «arbeidslivsfag» with such students we found no differences in the development of academic achievement. This suggests that «arbeidslivsfag» in general has not helped to influence the motivation for school neither more nor less than comparable students who have participated in the course.

Main conclusion

The findings from the evaluation show that we are dealing with a subject that is strongly desired by school leaders, teachers and students. In most schools, «Arbeidslivsfag» has been practiced as a training program where students are given practical work – with a diverse set of tasks and learning goals, which for most of the students are perceived as more relevant, interesting and useful than the tasks and goals they are faced with in most other subjects. A large majority of students are very satisfied and seven out of ten state that this is the best course they have at school. The teachers express a strong enthusiasm for the subject and many are happy with how it worked for the students. Although the main story in the evaluation of «arbeidslivsfag» is a success story, we are still cautious about whether the subject has proven to make students in general more motivated for school. Still, we recommend «arbeidslivsfag» to be an obligatory subject to be offered in lower secondary school as an alternative for students who do not want to learn a second foreign language.

Spørreskjema

Spørreskjema til lærere på arbeidslivsfaget

Takk for at du er villig til å være med på denne spørreundersøkelsen!

TEMA 1 Bakgrunn

1. Er du mann eller kvinne?

- Mann
 Kvinne

2. Har du utdanning innenfor praktiske fag som er relevant for arbeidslivsfaget?

- Ja
 Nei

3. Har du undervist i arbeidslivsfaget noen av de følgende skoleår (gjelder dagens elever på 10. trinn)?

| | Ja | Nei |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2010/11 (8. trinn) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2011/12 (9. trinn) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2012/13 (10. trinn) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Er du enig eller uenig i følgende utsagn?

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jeg ønsket å undervise på arbeidslivsfaget for å bidra til at ungdomsskolen blir mer praktisk rettet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg ønsket egentlig ikke å undervise på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

TEMA 2 Organisering av faget

5. Hvor mange av elevene på arbeidslivsfaget har dette skoleåret fått opplæring innenfor følgende utdanningsprogram?

| | Alle elevene | Noen av elevene | Ingen av elevene |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bygg- og anleggsteknikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Design og håndverk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elektrofag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Helse- og oppvekstfag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Naturbruk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Restaurant- og matfag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Service og samferdsel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Teknikk og industriell produksjon | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medier og kommunikasjon | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Hvor mange av timene i arbeidslivsfaget på din skole har blitt gjennomført på følgende måte i inneværende skoleår...

| | Alle timene | Flertallet av timene | Omtrent halvparten av timene | Mindretallet av timene | Ingen av timene |
|--|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vi har organisert opplæringen rundt ulike aktiviteter og lagt vekt på å trekke inn flere fag/utdanningsprogram i gjennomføringen av den aktuelle aktiviteten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevene har rullert mellom ulike fag/utdanningsprogram ved at opplæringen i ulike fag gjennomføres i bolker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevene har fordypet seg i ett eller to utdanningsprogram | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Har opplæringen i arbeidslivsfaget foregått på videregående skole?

| | |
|-----------------|--------------------------|
| Ja, i stor grad | <input type="checkbox"/> |
| Ja, i noen grad | <input type="checkbox"/> |
| Nei | <input type="checkbox"/> |

8. Har opplæringen i arbeidslivsfaget foregått i offentlige eller private virksomheter?

| | |
|-----------------|--------------------------|
| Ja, i stor grad | <input type="checkbox"/> |
| Ja, i noen grad | <input type="checkbox"/> |
| Nei | <input type="checkbox"/> |

9. Hvor mange elever per lærer er det i hver gruppe på arbeidslivsfaget?

- 5 eller færre elever per lærer
- 6- 10 elever per lærer
- 11-15 elever per lærer
- 16- 20 elever per lærer
- 21 eller flere elever per lærer

10. Hvor godt stemmer følgende utsagn om elevsammensetningen i arbeidslivsfaget?

| | Stemmer svært godt | Stemmer nokså godt | Stemmer nokså dårlig | Stemmer svært dårlig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| De fleste av elevene på trinnet som har lære-/atferdsvansker, går på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| På skolen vår passer ledelsen på at arbeidslivsfaget har en blanding av elever med og uten lære-/atferdsvansker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De fleste elevene som ikke er motivert for arbeidslivsfaget, valgte faget for å slippe språk- eller fordypningsfagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

TEMA 3 Vurderinger av faget

11. Hvor godt vil du si at arbeidslivsfaget har fungert på 10. trinnet når det gjelder ...

| | Verken | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Svært godt | Ganske godt | godt eller dårlig | Ganske dårlig | Svært dårlig |
| Størrelsen på undervisningsgruppene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærertettheten på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planleggingen av arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Organiseringen av arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gjennomføringen av arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tilgjengelige lokaler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kvaliteten på lokaler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muligheten for å kjøpe materiell eller lignende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Din egen kompetanse til å undervise i arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Har noe av det følgende bidratt til å begrense kvaliteten på opplæringen i arbeidslivsfaget ved din skole?

| | Ja, i noen grad | | | Nei |
|---|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| | Ja, i stor grad | Ja, i noen grad | | |
| Tilgang til materialer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| Tilgang til utstyr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| Tilgang til spesialrom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| Hvor mye tid jeg har hatt til forberedelser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

13. Etter at elevene har hatt arbeidslivsfaget i tre år, hva opplever du at det har ført til for arbeidslivsfagselevne?

| | Ja, for de fleste | Ja, for noen | Nei, for ingen | Vet ikke |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Arbeidslivsfaget har bidratt til å øke elevenes generelle skolemotivasjon | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har gjort skolehverdagen bedre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har bidratt til at elevene trives på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har økt elevenes grunnleggende ferdigheter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har gjort elevene bedre i stand til å gjennomføre videregående opplæring | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Ut fra din vurdering av hvordan arbeidslivsfaget har blitt praktisert på skolen disse tre forsøksårene, er det noen elevgrupper du mener faget har fungert spesielt godt for - eventuelt ikke har fungert særlig godt for?

| | Fungert svært godt | Fungert nokså godt | Fungert nokså dårlig | Fungert svært dårlig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Elever som er generelt lite motivert for læring i de andre fagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elever med atferdsvansker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elever med lavt karakternivå i andre fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elever med høyt karakternivå i andre fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gutter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Er du enig eller uenig i dette?

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Arbeidslivsfaget på min skole blir i stor grad gjennomført som et praktisk fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget fungerer svært godt på min skole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har bidratt til å heve statusen til praktisk kunnskap i ungdomskolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har gitt teorivake elever et pusterom fra de andre fagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har gitt teorivake elever mestringsopplevelser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget er et godt alternativ til fremmedspråk/fordypningsfag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har bidratt til at fremmedspråkfagene fungerer bedre enn før | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har bidratt til at fordypningsfag(ene) fungerer bedre enn før | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. Er du enig eller uenig i dette?

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Arbeidslivsfaget har bidratt til at elever som ofte ikke har hatt så god kontakt med lærerne, har fått god kontakt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget har bidratt til at jeg har fått god kontakt med elever som det vanligvis ikke er så lett å få god kontakt med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærerne som underviser på arbeidslivsfaget på min skole har god kompetanse for å undervise i faget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg trives godt med å undervise i arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg må bruke mye tid på å få ro i klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Produktene/tjenestene som elevene har produsert egner seg godt for salg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeid med grunnleggende ferdigheter er en naturlig del av det vi jobber med i arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

TEMA 4 Elevvurdering**17. Er du enig eller uenig i dette?**

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Det er bra at elevene får karakterer i arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det er bra at elevene kan komme opp i eksamen i arbeidslivsfag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det er vanskeligere å sette karakterer i arbeidslivsfaget enn andre fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg kjenner godt til veiledningen til læreplanen som Utdanningsdirektoratet har utarbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Veiledningen til læreplanen i arbeidslivsfaget har vært nyttig i planleggingen av faget på vår skole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Har du brukt noe av dette for å vurdere elevene i arbeidslivsfaget?

| | Ja, i stor grad | Ja, i noen grad | Nei |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Elevmapper, logg eller lignende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skriftlige prøver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muntlige framføringer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Produkter eller tjenester elevene har produsert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevenes holdninger til faget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevenes innsats i timene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. Hvor langt vil du si at dere har kommet i arbeidet med utarbeide ...

| | Svært langt | Nokså langt | Vi har så vidt begynt | Dette har vi ikke arbeidet med i det hele tatt |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| ... en lokal læreplan for arbeidslivsfaget? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... egne vurderingskriterier for arbeidslivsfaget? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20. Skoletilhørighet og samtykke til å kople data.

For å gi oss forskere et grunnlag for å vurdere sammenhenger mellom organiseringsformer i arbeidslivsfaget og elevers læringsutbytte, vil vi be om din tillatelse til at opplysninger du gir om organiseringen av arbeidslivsfaget skal kunne bli koplet til et register over elevprestasjoner. Du gir din tillatelse ved å opplyse om hvilken skole du arbeider på.

Hvilken skole arbeider du på?

Jeg arbeider på (skolens navn) _____

22. Er det noen sider ved arbeidslivsfaget som du synes fungerer spesielt bra?

(åpent) _____

23. Er det noen sider ved arbeidslivsfaget som du synes fungerer spesielt dårlig?

(åpent) _____

24. Kan du si litt om erfaringene med skolens samarbeid med videregående skole?.

Sett gjerne opp noen stikkord

(åpent) _____

25. Kan du si litt om erfaringene med skolens samarbeid med offentlige eller private virksomheter? Sett gjerne opp noen stikkord

(åpent) _____

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i undersøkelsen! Resultatene vil bli offentliggjort mot slutten av 2013.

Spørreskjema til elever på arbeidslivsfaget

10. trinn skoleåret 2012/13

1. Er du enig eller uenig i påstandene under om hvordan det er å gå på skolen?

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jeg trives på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det er for mye teori og for lite praktisk opplæring i skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det er kjedelig på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærerne våre er flinke til å undervise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i ulike fag?

| | Svært fornøyd | Ganske fornøyd | Verken fornøyd eller misfornøyd | Ganske misfornøyd | Svært misfornøyd |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Matematikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Norsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kunst og håndverk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Hva synes du om arbeidslivsfaget?

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jeg trives på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det er for mye teori og for lite praktisk opplæring i arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det er kjedelig på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærerne på arbeidslivsfaget er flinke til å undervise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vi lærer mye nyttig på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget er det beste faget på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg skulle ønske det var enda mer praktisk opplæring i arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeidslivsfaget er ikke så morsomt som jeg trodde det skulle være | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg lærer lite på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg har ingen venner på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærerne på arbeidslivsfaget bryr seg mer om meg enn det andre lærere gjør | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg angrer på at jeg tok arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

FILTER PÅ: Hvis «helt enig» eller «litt enig» på den siste («jeg angrer...»):

a. Hvorfor angrer du på at du tok arbeidslivsfaget?

FILTER AV

4. Når begynte du på arbeidslivsfaget?

- Høsten 8. trinn
- Våren 8. trinn
- 9. trinn
- 10. trinn

FILTER PÅ: Hvis ett av de tre siste alternativene på spm. 4:

a. Hva gikk du på før du begynte på arbeidslivsfaget?

- Tysk
- Fransk
- Spansk
- Norsk fordypning
- Engelsk fordypning
- Annet

b. Førte byttet til arbeidslivsfaget at...

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig | Vet ikke |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... skolehverdagen din har blitt bedre? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... du fikk lyst til å lære mer i andre fag? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

FILTER AV

5. Tenk på arbeidslivsfaget på 10. trinnet. Hvor mange av timene i arbeidslivsfaget har foregått utenfor skolen?

- De aller fleste
- Litt over halvparten
- Omtrent halvparten
- Litt under halvparten
- Noen få timer
- Ingen

6. Tenk på den tiden du har hatt arbeidslivsfaget på skolen. Hvor mye av tiden dette skoleåret tror du at du har jobbet praktisk?

- Mesteparten av tiden
- Litt over halvparten av tiden
- Omtrent halvparten av tiden
- Litt under halvparten av tiden
- Sjelden
- Ingen

7. Tenk på alle årene du har hatt arbeidslivsfaget....

| | Ja | Nei | Vet ikke |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Har dere hatt elevbedrift i arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Har dere solgt produkter dere har laget på arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Hvor mange utdanningsprogram/fag har du vært innom i de årene du har hatt arbeidslivsfaget?

- Ett
- To-tre
- Fire eller flere

9. Har arbeidslivsfaget gjort at du er blitt flinkere til...

| | Ja, helt klart | Ja, litt | Nei | Vet ikke |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... å lese | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... å skrive | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... å bruke datamaskin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... å regne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... å jobbe med praktiske ting | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

FILTER: Hvis «Ja, helt klart» eller «Ja, litt» på spm 9.5 «å jobbe med praktiske ting»

Hvilke praktiske ting har du blitt flinkere til gjennom arbeidslivsfaget?

.....

FILTER AV

10. Dersom du ikke hadde arbeidslivsfaget, hvordan tror du det ville vært for deg på skolen?

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig | Vet ikke |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jeg ville vært mindre motivert i andre fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg ville fått dårligere karakterer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg ville hatt større fravær | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det ville vært morsommere å gå på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Har arbeidslivsfaget ført til...

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig | Vet ikke |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... at du gleder deg til å gå på skolen den dagen dere har arbeidslivsfag? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... at du får lyst til å lære mer i de andre fagene? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... at andre elever ser ned på deg? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... at du ikke kunne begynne på det utdanningsprogrammet du hadde mest lyst til? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... at du ikke kunne begynne på det den skolen du hadde mest lyst til? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... at det var lettere å bestemme seg for utdanningsprogram på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Hva slags status tror du at arbeidslivsfaget har blant elevene på skolen din?

- Veldig høy status
- Nokså høy status
- Verken høy eller lav status
- Nokså lav status
- Svært lav status

13. Har du hørt elever på skolen snakke stygt om arbeidslivsfaget?

- Nei, aldri
- Ja, en gang eller to
- Ja, flere ganger

14. Hva synes du om at du får karakter i arbeidslivsfaget?

- Det er bra
- Det er ikke bra
- Har ingen spesiell mening om det

15. Når du vurderes i arbeidslivsfaget, får du vite vurderingskriteriene på forhånd?

- Ja, som oftest
- Ja, av og til
- Nei, aldri

16. I løpet av dette skoleåret, hvor ofte har du skulket...

| | Aldri | 1-2 ganger | 3-5 ganger | 6-10 ganger | Flere enn 10 ganger |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... arbeidslivsfaget? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... andre fag? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved det siste karakteroppgjøret (jul)?

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Har ikke fått karakter i faget |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Arbeidslivsfaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Norsk skriftlig hovedmål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matematikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Hvilket utdanningsprogram på videregående skole har du satt som ønske nr. 1 (førstevalg)?

- Idrettsfag
- Musikk, dans og drama
- Studiespesialisering
- Bygg- og anleggsteknikk
- Design og håndverk
- Elektrofag
- Helse- og oppvekstfag
- Medier og kommunikasjon
- Naturbruk
- Restaurant- og matfag
- Service og samferdsel
- Teknikk og industriell produksjon

19. Er du gutt eller jente?

- Gutt
- Jente

20. Er det noe ved arbeidslivsfaget som du liker bedre enn i andre fag?

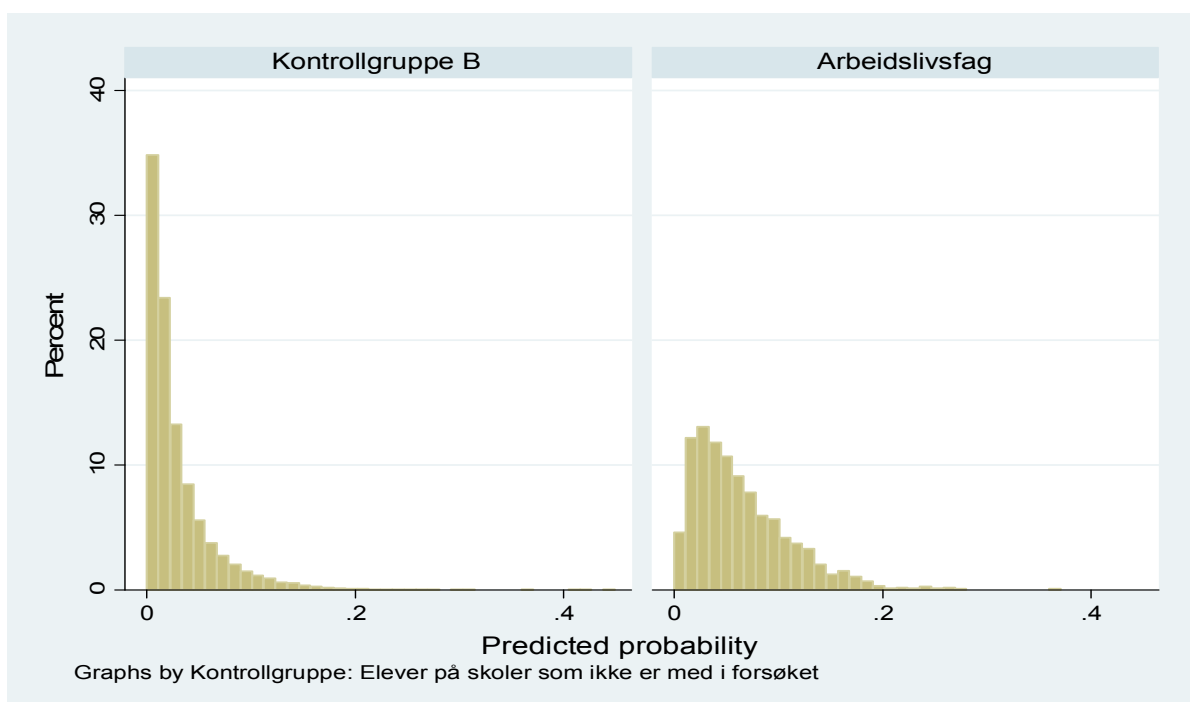
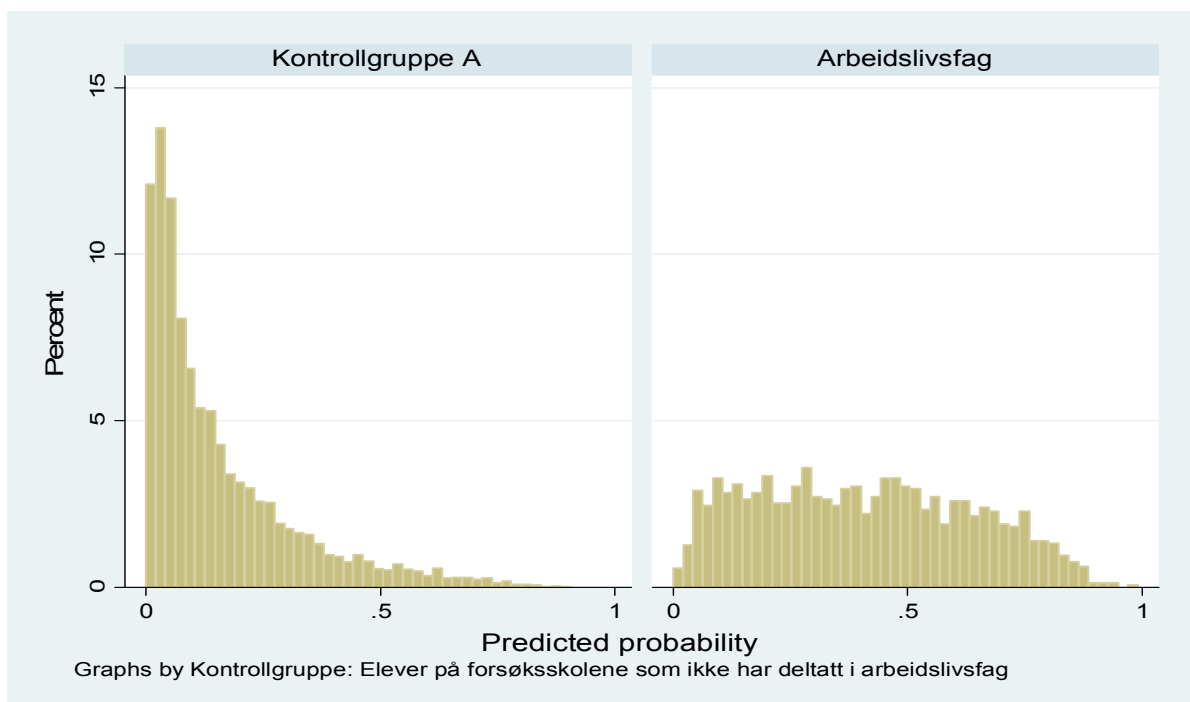
.....

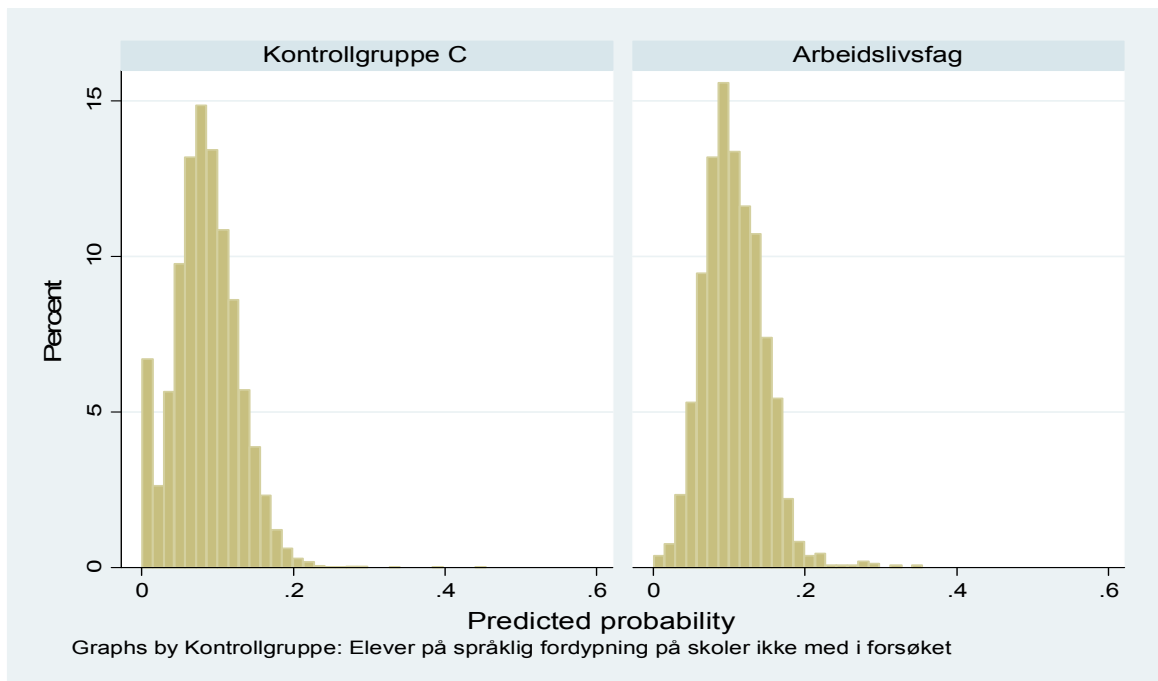
21. Er det noe ved arbeidslivsfaget som du skulle ønske var annerledes?

.....

Vedlegg

Figur 0-1 Prosentvis fordeling av elevenes predikerte sannsynlighet for å delta i arbeidslivsfaget, gitt ulike kjennetegn ved skole og elev (skolestørrelse, nasjonale prøveresultater 5. og 8. trinn og familiebakgrunn mv). Venstre del av figurene gjelder elever som ikke deltar i arbeidslivsfag (kontrollgruppe A, B og C), og den høyre gjelder elever deltar i faget (forsøksgruppe).





Forklaring til figuren

På venstre side er det elever som ikke deltar i arbeidslivsfag og på høyre side for elever som deltar i arbeidslivsfag. I alle figurene er det en viss spredning i denne fordelingen. Dette gjelder også blant elevene på arbeidslivsfag, og viser ikke noe annet enn at elevene på arbeidslivsfag er en sammensatt gruppe, at det innen faget finnes elever med gode og dårlige resultater på nasjonale prøver og elever med ulik familie-, klasse- og innvandringsbakgrunn. I den nederste figuren, som er basert på kontrollgruppe C, har fordelingen i forsøks- og kontrollgruppa nokså like. Dette viser at det ikke er så store forskjeller i bakgrunnskjennetegn mellom elever arbeidslivsfaget og elever på språklig fordypning som går på skoler som ikke er med i forsøket.

De to øverste figurene viser derimot tydelige forskjeller i spredning mellom forsøks- og kontrollgruppa. At forsøks- og kontrollgruppe har ulik fordeling viser at de to gruppene er nokså ulike langs de dimensjonene vi har analysert. Den øverste figuren, som viser til kontrollgruppe A, viser at de aller fleste som ikke deltar i arbeidslivsfaget har nokså lav predikert sannsynlighet for å delta i arbeidslivsfaget. Dette er et viktig poeng, som illustrerer det som er den grunnleggende utfordringen med å sammenlikne elever som deltar i arbeidslivsfag med de som ikke deltar; at disse to elevgruppene ikke er direkte sammenliknbare. Samtidig er det også en del elever som ikke er med i arbeidslivsfag som likevel har nokså høy predikert sannsynlighet for å delta i arbeidslivsfaget. For eksempel er det elever som har over 20 prosent sjanse for å delta i faget. Nærmere beregninger viser at dette gjelder en av fire elever, og videre at 6 prosent av elevene har en predikert sannsynlighet for å delta i arbeidslivsfaget som overstige 40 prosent.