

«Det tenner en gnist»

Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet

Marianne Dæhlen & Ingunn Marie Eriksen



NOVA

Velferdsforskningsinstituttet

HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

«Det tenner en gnist»

Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet

MARIANNE DÆHLEN
INGUNN MARIE ERIKSEN

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 2/2015

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) er fra 1. januar 2014 et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

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.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA
Høgskolen i Oslo og Akershus 2015

ISBN (trykt utgave) 978-82-7894-540-7
ISBN (elektronisk utgave) 978-82-7894-541-4
ISSN 0808-5013 (trykt)
ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © colourbox.no
Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:
NOVA, HiOA
Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo
Telefon: 67 23 50 00
Nettadresse: www.hioa.no/nova

Forord

På oppdrag av Utdanningsdirektoratet har NOVA fått i oppgave å evaluere innføringen av valgfagene i ungdomsskolen. Dette har vi undersøkt ved å observere valgfagstimer og gjennomføre intervjuer på 12 skoler i Norge. Vi vil rette en stor takk til elever, lærere og skoleledere for at dere satt av tid til å ta imot oss i en ellers hektisk hverdag, og for å ha gitt oss nyttig informasjon og mye kunnskap om hvordan skolehverdagen varierer i et langstrakt land.

I rapporten inngår også opplysninger fra en spørreskjemaundersøkelse blant skoleledere gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Takk til Cay Gjerustad (NIFU) for tilrettelegging og utlevering av data.

Ingunn Marie Eriksen og Marianne Dæhlen har gjennomført intervjuene og skrevet rapporten i samarbeid. Dæhlen har vært prosjektleder.

Takk til Anders Bakken for gode og konstruktive innspill underveis, og til Ingrid Smette i rapportens slutfase. Torhild Sager har redigert manuskriptet.

Til sist vil vi takke Utdanningsdirektoratet for et godt samarbeid.

Innhold

Tabelloversikt	7
Sammendrag	9
1 Innledning	15
1.1 Valgfag i ungdomsskolen – bakgrunn og målsettinger	15
1.2 Valgfagenes egenart.....	17
1.3 Hvilke valgfag har elevene?	20
1.4 Nærmere om rapportens problemstillinger.....	21
1.5 Gangen i rapporten	22
2 Datakilder	23
2.1 Kvalitativ casestudie av 12 skoler.....	23
2.2 Analyse av de kvalitative dataene	25
2.3 Spørreskjemaundersøkelse til skoleledere	26
2.4 Etikk og personvern	27
3 Elevenes valg	29
3.1 Styrer skolenes tilbud elevenes valgfagsvalg?	29
3.2 Elevenes ønsker om noe annet enn de ‘vanlige’ klasseromsfagene.....	30
3.3 Elevenes beslutningsgrunnlag.....	31
3.4 Kjønnsdelte valg	33
3.5 Venners valg og strategiske valg	34
3.6 Om det å velge.....	36
3.7 Oppsummering	38
4 Skolenes valgfagstilbud	41
4.1 Hva avgjør valgfagstilbudet på skolene?	41
4.2 Får elever valgfaget de ønsker?.....	42
4.3 Elevenes mulighet for valg innenfor valgfaget	45
4.4 Oppsummering	46
5 Ressurser og rammer for gjennomføring	47
5.1 Økonomiske ressurser.....	48
5.2 Personalressurser.....	53
5.3 Lærere og lederes holdninger til valgfaget.....	54
5.4 Skolens beliggenhet og kapasitet.....	57
5.5 Oppsummering	59
6 Timefordeling og aldersblanding.....	61
6.1 Organisering av timer	61
6.2 Årsaker til ulike tidsorganiseringsformer	63

6.3 Organisering av alders- og nivåblanding.....	66
6.4 Oppsummering	68
7 Valgfagenes innhold.....	71
7.1 Innhold i valgfagene ved ulike skoler	71
7.2 Erfaringer med læreplaner, veiledninger og støttemateriell for valgfagene.....	73
7.3 Lokale læreplaner – aldersblanding og valgfag på flere trinn	76
7.4 Lokale læreplaner – krav om praktisk, variert og tverrfaglig opplæring	77
7.5 Oppfattes valgfagene som praktiske, varierte og tverrfaglige?.....	80
7.6 Oppsummering	85
8 Vurdering i valgfagene	87
8.1 Hvem utvikler lokale vurderingskriterier?	87
8.2 Kobling mellom læreplan og hva som vurderes	88
8.3 Når elevene velger det samme faget igjen.....	93
8.4 Å sette karakter	94
8.5 Hvilke karakterer blir gitt?	96
8.6 Vurdering i blandede grupper	97
8.7 Betydningen av karakterer i valgfag	100
8.8 Elevenes holdning til karakterer	103
8.9 Fordelene med karakterer	105
8.10 Oppsummering	107
9 Valgfag, trivsel og skolemotivasjon	109
9.1 Trivsel i valgfagene	110
9.2 Innsats i valgfagene for ulike elevgrupper.....	114
9.3 Lærerens betydning for innsats i valgfagene	116
9.4 Betydning av valgfag for skolemotivasjon	116
9.5 Oppsummering	120
10 Avslutning	123
10.1 Populært med valgfag	124
10.2 Mange elever velger samme, men gutter og jenter velger gjerne ulikt.....	124
10.3 Knappe ressurser, stor lærerdrivkraft.....	125
10.4 Fleksibel organisering, lokal innflytelse	126
10.5 Krevende og problematisk vurdering	126
10.6 Konklusjon	128
Summary.....	131
Referanser	135
Vedlegg I – Spørreskjema	137
Vedlegg II - Intervjuguide.....	141
Vedlegg III - Informasjonsskriv	145

Tabelloversikt

Tabell 1-1 Valgfag innført i første pulje	18
Tabell 1-2 Valgfag innført i andre pulje	19
Tabell 1-3 Elever med valgfag på 8. og 9. trinn skoleåret 2013-14	20
Tabell 2-1 Oversikt over utvalg av skoler, lærere og elever	25
Tabell 2-2 Svarprosent fordelt etter fylke	27
Tabell 4-1 Hva avgjør valgfagstilbudet på skolene?	41
Tabell 5-1 Gruppestørrelse og lærertetthet (N = 220)	50
Tabell 5-2 Holdninger til valgfaget (N = 211)	56
Tabell 6-1 Aldersblanding (N = 220)	66
Tabell 7-1 Skoleleders involvering i utarbeidelse av lokal læreplan (N= 220)	76
Tabell 7-2 Praktiske og varierte valgfag? (N = 220)	81
Tabell 8-1 Skoleleders involvering i utarbeidelse av vurderingskriterier (N= 219)	88
Tabell 9-1 Valgfag og motivasjon (N = 217)	117

Sammendrag

Det er en lang tradisjon at elever velger mellom ulike fag på ungdomsskolen. Siden Reform 97 har dette valget i hovedsak vært begrenset til å velge mellom ulike fremmedspråk og språklige fordypningsfag.¹ Høsten 2012 ble imidlertid valgfagene gjeninnført for alle elever på 8. trinnet fra og med skoleåret 2012–13, og utvidet trinnvis slik at ordningen omfatter alle ungdomsskoleelever fra om skoleåret 2014–15. Gjeninnføringen av valgfagene ble vurdert som et ledd i å gjøre ungdomsskolen mer motiverende, praktisk og variert, og for å bidra til at elevene utvikler en forståelse av det å foreta valg. På oppdrag av Utdanningsdirektoratet har NOVA vurdert om hensikten med valgfagene er innfridd. For å undersøke dette har vi gjennomført intervjuer med elever, lærere og skoleledere på 12 ungdomsskoler spredt rundt i Norge. Vi har også observert enkelte valgfagstimer. I tillegg har omtrent 220 skoleledere deltatt i en spørreundersøkelse om erfaringer med valgfagene.

Hovedkonklusjoner

- Elever, lærere og skoleledere liker valgfagene fordi de er praktiske og varierte, og dermed vurdert som noe annet enn andre fag.
- Mange elever velger samme valgfag, men gutter og jenter velger gjerne ulike fag.
- Mange valgfag gjennomføres med små økonomiske og materielle ressurser og med stor lærerdrivkraft.
- Lærere og skoleledere har lite kjennskap til veiledninger og nasjonale ressurser.
- Uproblematiske med blandede klasser.
- Lærere og skoleledere oppfatter det som krevende og problematisk å sette karakterer i valgfagene.
- Valgfagene ser ut til å bidra til økt skolemotivasjon – det kan «tenne en gnist».

¹ Unntaket er praktisk prosjektarbeid (1997 – 2006) og arbeidslivsfaget (prøveordning på enkelte skoler fra høsten 2009, og gjeldende på alle skoler fra høsten 2015) som alternativ til fremmedspråk/fordypningsspråk.

Hvorfor er valgfagene populære?

Høy trivsel på valgfagene er knyttet til at valgfagene er praktiske, og at det er noe annet enn de vanlige timene i klasserommet. Mange elever synes at oppgavene i valgfagstimene er motiverende, og for noen elever er det likheter mellom valgfaget og egne fritidsaktiviteter. Også lærere og skoleledere er ofte svært positive til at valgfagene har blitt gjeninnført, men det blir også trukket fram at skolefaglig svake elever som ikke er fysisk aktive, kan ha problemer med å finne seg til rette i valgfagene.

Det er lite som tyder på at trivsel i valgfagene er relatert til skole- eller kommunestørrelse selv om mindre skoler tilbyr færre valgfag. Dette kan bidra til at det blir vanskeligere å finne et valgfag en liker. Det ser imidlertid ut som skoletrivsel kan variere noe mellom valgfagene og elevgrupper. Hvilke fag mer misfornøyde elever deltar på, ser ut til å variere med hva slags valgfagstilbud skolene har og hvordan valgfagene gjennomføres. En fellesnevner ser likevel ut til å være at elever med lav skolemotivasjon og teoretisk svake elever oftere trives mindre i valgfag enn det andre elever gjør.

Elevenes valg / skolenes tilbud

Det finnes 14 ulike valgfag å velge mellom, men brorparten av elevene deltar kun på tre av disse. Disse tre (Fysisk aktivitet og helse, Sal og scene og Design og redesign) er også svært populære og ønskede valgfag blant elevene.

Skoleledere vurderer elevenes ønsker som viktig når valgfagstilbudet blir bestemt på deres skole. I tillegg er lærernes utdanning og interesse viktig. En viktig grunn til at mange elever velger de samme valgfagene, er at det er disse valgfagene som er ønsket. Men også andre faktorer spiller inn:

- informasjonsgrunnlaget elevene har om de ulike valgfagene og ryktene til valgfagene og lærerne,
- gutter og jenter ønsker ulike valgfag,
- hva venner velger og
- elever velger valgfag de tror de vil få en god karakter i.

På svært populære valgfag, som for eksempel Fysisk aktivitet og helse, er det ikke plass til alle elevene som ønsker faget. I samtaler med elever, lærere og

skoleledere ble det trukket fram at det mangler valgfagstilbud av praktisk art som ikke krever en interesse for eller ferdigheter innen fysisk aktivitet eller friluftsliv.

Det var få som mente at de lærte noe av å velge. Elever og lærere framhevet heller at det viktigste med å kunne velge, er at elevene får gjøre noe de har lyst til. Men i intervjuene blir det trukket fram to potensielle lærdommer: at elever må lære å velge mellom et begrenset antall valgfag, og at de må lære å stå ved sitt valg.

Noen elever har hatt relativt store muligheter til å velge mellom ulike oppgaver/aktiviteter innenfor ett valgfag, mens andre fortalte at det var det lite rom for. Inntrykk fra skolebesøkene er at for at elevene skal ha godt utbytte av medbestemmelse i gjennomføringen av valgfaget de har valgt, er det ønskelig at de får valgfrihet innenfor rammer gitt av en kompetent lærer.

Ressurser og rammebetingelser

Mange valgfag gjennomføres med små økonomiske og materielle ressurser og med stor lærerdrivkraft. Mange kunne tenkt seg mer penger, men de fleste opplevde ikke at deres økonomiske rammer var for trange til å oppfylle intensjonene med valgfagsundervisning som motiverende, praktiske og varierte. Lærernes interesse, kreativitet og engasjement ble av mange vurdert som den viktigste ressursen her, og deres drivkraft ser i liten grad ut til å avhenge av hva slags ressurser og rammebetingelser skolene hadde. I de tilfeller der stram økonomi ikke blir kompensert av lærerinnsats, kan ressursmangel antakelig i større grad påvirke hvorvidt valgfagene er praktiske og varierte. Vårt inntrykk er at særlig små bygdeskoler som ellers var midtpunktet i bygda, var vant til å dra nytte av ressursene i lokalmiljøet og foreldrekrefter.

De fleste lærere opplevde at de hadde tilstrekkelig kompetanse til å undervise i valgfag. Bruk av kurs for å heve valgfagslærernes kompetanse var sjeldent. At få gjennomfører kompetanseheving, har sannsynligvis sammenheng med at valgfagene som skolen skulle tilbyr blir valgt ut fra lærernes eksisterende kompetanse.

Tilrettelegging på egen skole – utarbeiding av lokal læreplan

Samme valgfag gjennomføres på ganske ulike måter på forskjellige skoler. Det er først og fremst lærerne som har arbeidet med å utvikle de lokale læreplanene, og gjennomføringen på ulike skoler gjenspeiler antakelig i stor grad lærernes interesser og kompetanse, noe som er mulig fordi de sentrale læreplanene blir vurdert som svært generelle.

Eksisterende hjelpemidler ser ut til å bli brukt når innholdet i valgfagene (arbeid med lokal læreplan) blir arbeidet med. Veiledningene er noe kjent, mens få hadde kjennskap til og enda færre hadde brukt informasjon fra nasjonale sentre.

Mange var bevisste på å gjennomføre valgfagene som praktiske og varierte fag. I hvilken grad elevene oppfattet fagene som praktiske og varierte, varierte noe med valgfag og skole. Det er lite som tyder på at disse hensynene varierer med skole- eller kommunestørrelse, men at det heller varierer med skole-/kommuneøkonomien og lærerressurser. Noen valgfag ser ut til å være lettere å gjennomføre som praktiske og varierte fag enn andre. Kravet om at valgfagene skal være tverrfaglige, ble av mange lærere tatt som en selvfølge og lite problematisk.

Blandede klasser i valgfag

Elevene kan velge om de vil bytte valgfag fra år til år, eller om de vil ha det samme valgfaget flere ganger. Valgfagene må også kunne gjennomføres i aldersblandede grupper. Dette innebærer at et og samme valgfag kan ha elever med ulik fartstid i valgfaget og elever fra ulike trinn.

Ved de fleste skolene var aldersblanding og ulik fartstid med valgfagene sett på som ganske uproblematisk. Særlig på skoler som ellers praktiserte aldersblanding. Noen så på vurdering som potensielt vanskelig i aldersblandede grupper og ønsket mer veiledning på dette, særlig ved skoler der de ikke hadde erfaring med dette fra før. Dette var særlig etterspurt i innføringsfasen av valgfagene. Inntrykket fra skolebesøkene tyder også på en noe ulik praksis og forståelse i hvordan en skal konkretisere kompetansemålene for elever som tar samme valgfag på nytt.

Flere så på aldersblanding som en faglig styrke for elevene, og som en fordel for elevenes psykososiale miljø.

Problematisk med karakterer

Lærere og skoleledere var gjennomgående svært skeptiske til karakterer i valgfag og urolige for konsekvensene. Bekymringene dreide seg ofte om at karakterer virket mot valgfagenes hensikt om et praktisk, variert og motiverende fag. Lærere og skoleledere som var mer positive til karakterer i valgfag, trakk imidlertid fram at karakterer bidro til at valgfaget blir tatt mer på alvor, og at det er en måte å legitimere faget på. Dette mente også elevene. Elever ønsket karakterer for å ha noe å jobbe mot og for å forbedre snittet sitt. Likevel viser mange av elevintervjuene en dobbelthet: et ønske om å slippe vurdering, men samtidig en sterk oppslutning om karakterer i skolen. Både blant lærere som var for og imot karakterer, finner vi argumenter for at det ville være mer hensiktsmessig med bestått/ikke-bestått, og at valgfagskarakteren ikke skulle være grunnlag for opptak til videregående opplæring.

Et annet framtrædende aspekt ved det å skulle sette karakterer ble knyttet til at kompetansemålene ble forstått som lite konkrete. På den ene siden ble det verdsatt at generelle læreplaner og kompetansemål ga handlingsrom i gjennomføringen av valgfagene. På den andre siden kom det fram noe ulike praksiser og forståelser av enkelte vurderingssituasjoner. Dette kom tydelig fram i diskusjoner av hvordan en skal håndtere at elevens klagerett på valgfagskarakteren skal bli ivaretatt.

Et ytterligere problematisk aspekt med vurdering i valgfag ble knyttet til at fagene var selvvalgte, at de kunne være relaterte til elevenes hobbyer utenfor skolen og i forlengelsen av dette kunne ses på som knyttet til elevenes identitet. Dette, sammen med fagene ofte kreative og i enkelte tilfeller lek-baserte form, gjorde vurderingen svært skjønnsmessig og/eller unaturlig. I tillegg opplevde enkelte lærere at det kunne være vanskelig å komme tett nok på elevene – enten fordi valgfagselevne var utenfor lærerens tilsyn, eller at gruppene var store.

I enkelte valgfag kobles vurderingen i størst grad til det som produseres i valgfagene, og vurderingen blir i større grad det vi har kalt 'resultatbasert'. Her var det vanlig at lærerne ga karakterer på en kombinasjon av arbeidsprosessen og resultatet. I andre valgfag ble vurderingen i større grad koblet til den prosessen elevene har vært igjennom. Dette har vi kalt for 'proessorientert' vurdering. Her fant vi særlig fokus på fair play, relasjonelle evner, innsats og «å ha god holdning». Det kan tenkes at kravet om «god holdning» er

vanskeligere for elever å innfri dersom en ikke har fått valgfaget en ønsker seg. Reell valgmulighet og vurdering kan tenkes å spille sammen på en måte som kan være ufordelaktig for elever på små skoler.

Vi fikk et klart inntrykk av at elever får bedre karakterer i valgfag enn i mange andre fag. Dette blir forklart med at elevene er flinke fordi de gjør noe de har valgt selv og har lyst til, men blir også knyttet til at det er vanskelig med vurdering i valgfagene.

Tenner det en gnist?

En populær metafor for lærere og skoleledere i beskrivelsene av valgfagene var ild – at lærerne brant for faget, og at valgfag tenner en gnist både hos dem og elevene. Valgfagenes styrke er antakeligvis ikke at de gir en direkte faglig overførbarhet til andre fag, men at motivasjonen som skapes i valgfagene kan overføres til en glede over skolen. Om valgfagene bidrar til at elevene kommer styrket ut av ungdomsskolen, kan ikke denne undersøkelsen gi svar på. Men den varme omfavnelsen fra elever, lærere og skoleledere vurderer vi som et godt tegn på at valgfag er noe ungdomsskolen trenger.

1 Innledning

Som et ledd i å gjøre ungdomsskolen mer motiverende, praktisk og variert for elevene, ble valgfag foreslått som ett av flere tiltak i stortingsmeldingen om ungdomstrinnet (St. meld. nr 22, 2010–2011). Kunnskapsdepartementet skriver i meldingen at det er viktig at elever som nærmer seg avslutningen av obligatorisk skolegang, må få «anledning til å foreta noen valg for å bli mer motivert for å lære, og de må utvikle en forståelse av at det å foreta bevisste valg er en del av opplæringen» (s. 30). Innføring av valgfag for ungdomstrinnet handler om å legge til rette for at elevene får større grad av valgmuligheter, med bakgrunn i at «den skal bidra til økt motivasjon og læring» (s. 29).

Faget ble innført for elever på 8. trinn fra og med skoleåret 2012–13 og ble utvidet trinnvis slik at det fra og med skoleåret 2014–15 har vært et tilbud til alle elever på alle trinn i ungdomsskolen. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NOVA vurdert om hensikten med valgfagene er innfridd. Har valgfagene bidratt til å gjøre ungdomsskolen mer motiverende, praktisk og variert for elevene? Og har elevene utviklet en forståelse av at det å foreta bevisste valg er en del av opplæringen? I tillegg ønsket direktoratet å få undersøkt hvordan vurderingsordningen i valgfag fungerer i praksis.

1.1 Valgfag i ungdomsskolen – bakgrunn og målsettinger

Norske myndigheter har de senere årene satt i verk flere satsinger i grunnopplæringen som skal bidra til å løse problemet med det man oppfatter som mange elevers manglende skolemotivasjon. Praksis og variasjon har vært stikkord for mange av disse satsingene (St. meld 22, 2010–11). Da valgfagene for ungdomstrinnet ble foreslått innført i St. meld 22, ble dette lansert som ett av flere virkemidler for å gjøre skolen mer motiverende, praktisk og variert for elevene. Bakteppet er at elevenes skolemotivasjon blir mindre utover i grunnskoleløpet og at det særlig på ungdomstrinnet er mange som «mentalt faller ut av læringsprosessen. Dette anses å igjen føre til svake faglige resultater og frafall i videregående opplæring» (St. meld. nr 44, 2008–2009: 25). Bekymringen er knyttet opp mot det vedvarende nivået på frafallet i videregående opplæring. I denne konteksten kan vi si at begrunnelsen for å innføre valgfag langt på vei

er begrunnet ut fra et ønske om at de mest skolesvake og mest umotiverte elevene på ungdomstrinnet, som har størst risiko for senere frafall, skal få økt motivasjon og økt læringsutbytte. Samtidig understreker stortingsmeldingen om ungdomstrinnet at også faglig sterke elever skal få noe å strekke seg etter, og at det derfor skal være mulig å bruke valgfagstilbudet til å ta fag fra videregående opplæring (under forutsetning av at skolen legger til rette for dette) (St. meld 22 2010–11: 30).

At elever kan velge fag, har en lang tradisjon i norsk ungdomsskole. Begrunnelsene for dette, og hvilken rolle de valgbare fagene har hatt sammenlignet med andre fag, har imidlertid variert (se for eksempel kapittel 12 i (St. meld. nr 22, 2010–2011)). I den første mønsterplanen etter loven om obligatorisk niårig grunnskoleopplæring, ble forsøksvirksomhet viet stor plass (M74). Muligheten for valgfag ble styrket, og elevene ble innenfor skolens ramme gitt muligheten til å delta i arbeidslivet. 1970-tallets argumenter for at elever selv skulle velge fag var rettet mot at valgfagene skulle bidra til å «...hjelp til med å styrkje og utvikle allmenn og yrkesførebuande kunnskap og dugleik og stimulere til meiningsfylt sysselsetjiing i fritida» (St. meld. nr 22, 2010–2011: 114). Konsekvensen var at i mange kommuner fungerte valgfaget som et praktisk fag der elevene fikk erfaringer med yrkespraksis. I forbindelse med at mønsterplanen skulle endres i 1987, uttrykte både det daværende grunnskolerådet og departementet «en viss bekymring for at en stor andel yrkespraksis innenfor rammen av den ordinære skoleuka både kunne svekke elevenes samlede kompetanse og virke som en gjeninnføring av linjedelt ungdomsskole.» (s. 114). I Mønsterplanen av 1987 ble det derfor presisert at valgfagene måtte forankres i skolens formålsparagraf, «samtidig som samarbeidet med arbeidslivet ble beskrevet som gledelig» (s. 114).

Etter at retten til videregående opplæring ble innført fra 1994, ble ungdomstrinnet i større grad sett på som en forberedelse til videregående. Med Reform 97 ble fremmedspråk hovedalternativet i det som nå ble endret til å hete «tilvalgsfag». Elevene kunne som alternativ til fremmedspråk, velge språklig fordypning eller praktisk prosjektarbeid. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 opphørte muligheten til å velge praktisk prosjektarbeid og begrepet «tilvalgsfag» ble fjernet fra læreplanen. Begrunnelsen for å fjerne denne praktiske muligheten var at en i større grad vektla målet om at flest mulig elever skal lære seg fremmedspråk i løpet av ungdomsskolen (St.meld.

nr. 30, 2003–2004). Elever som av ulike grunner ikke ønsket å lære seg et nytt fremmedspråk fikk muligheten til å fordype seg i et språk de allerede kunne fra før (dvs. norsk/samisk eller engelsk). Karaktervurdering i fagene ble obligatorisk, og standpunkt karakteren i fremmedspråk/språklig fordypning skulle telle på lik linje med andre fag ved opptak til videregående opplæring. Samtidig kunne elevene komme opp til muntlig eksamen. Elevene på ungdomstrinnet skulle også få mulighet til å ta fag eller deler av fag fra videregående opplæring. Dessuten ble faget programfag til valg (senere utdanningsvalg) innført for å gi elevene bedre grunnlag for å velge videregående opplæring. Fra skoleåret 2009/10 ble et forsøk med et nytt praktisk fag i ungdomsskolen, arbeidslivsfag, innført som et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning. Arbeidslivsfaget vil bli et permanent fag fra skoleåret 2015–16.

1.2 Valgfagenes egenart

Valgfagene ble innført for elever på 8. trinn fra og med skoleåret 2012–13 og ble utvidet trinnvis slik at det fra og med skoleåret 2014–15 er et tilbud til alle elever på alle trinn i ungdomsskolen. Kunnskapsdepartementet har vedtatt læreplaner for 14 valgfag, hvor åtte ble innført i første pulje (fra skoleåret 2012/13) og ytterligere seks i andre pulje (fra skoleåret 2013/14).

Hva som skiller valgfagene fra andre fager må sees i sammenheng med at dette er fag som ble innført med hensikt om å bidra til:

- a) større valgmuligheter på ungdomstrinnet
- b) økt motivasjon og læring

Det å kunne velge er altså en egenart ved valgfagene, men valgfagene er ikke de eneste valgene elever tar. Som nevnt velger elever også mellom fremmedspråk, språklig fordypning og arbeidslivsfaget (omfatter alle fra høsten 2015).

En annen egenskap ved valgfagene er at de skal være tverrfaglige og ha en praktisk innretning. Men heller ikke dette er unikt for valgfagene, men sentralt i for eksempel kunst og håndverk, musikk og særlig i arbeidslivsfaget for de elevene som velger dette. Kravet om praktisk innretning er heller ikke tilstede for elever som fordyper seg i Vg1-fag.

Alle valgfagene er strukturert i to hovedområder som skal utfylle hverandre og sees i sammenheng. Hovedområdene er ulike i de forskjellige

valgfagene, og er utdypet i læreplanene for hvert valgfag.² Hvert valgfag skal være tverrfaglig og ha elementer fra minst to andre fag, men mange valgfag har mulighet til å hente elementer fra flere enn to fag. Med unntak av fagene utdanningsvalg og språklig fordypning, inngår alle skolens fag i minst ett av valgfagene. Grunnleggende ferdigheter skal inkluderes der det er naturlig.

I tabell 1-1 vises oversikt over de åtte første valgfagene som ble innført, hvilke hovedområder som er definert innenfor hvert valgfag og hvilke fag valgfaget kan benytte. Samme oversikt for de siste seks valgfagene som ble innført 2013/14, vises i tabell 1-2.

Tabell 1-1 Valgfag innført i første pulje

Valgfag	Hovedområder	Hovedelementer fra:
Design og redesign	designprosess produkt	kunst og håndverk/duodji samfunnsfag
Forskning i praksis	idéutvikling praktisk utforming	naturfag matematikk samfunnsfag elementer fra øvrige fag
Fysisk aktivitet og helse	fysisk aktiviteter kosthold og helse	kroppsøving mat og helse elementer fra naturfag
Internasjonalt samarbeid	kommunikasjon samfunn og kultur	engelsk fremmedspråk samfunnsfag elementer fra norsk/samisk og RLE
Medier og informasjon	redaksjonelt arbeid prod. og publisering	norsk/samisk samfunnsfag elementer fra RLE, kunst og håndverk/duodji
Prod. av varer og tjenester	idéutvikling produksjon	kunst og håndverk/duodji mat og helse elementer fra norsk/samisk, matematikk og samf.fag
Sal og scene	skape formidle	musikk kunst og håndverk/duodji elementer fra norsk/samisk, eng., fremmedspråk og kroppsøving
Teknologi i praksis	undersøkelser idéutvikling og prod.	matematikk naturfag kunst og håndverk/duodji elementer fra norsk/samisk, RLE og samfunnsfag

² Se for eksempel <http://www.udir.no/kl06/DIP1-01/Hele/Hovedomraader/>

Tabell 1-2 Valgfag innført i andre pulje

Valgfag	Hovedområder	Hovedelementer fra:
Demokrati i praksis	demokrati medvirkning	samfunnsfag RLE norsk/samisk
Innsats for andre	planlegging praktisk arbeid	samfunnsfag RLE elementer fra naturfag, mat og helse og kroppsøving
Levende kulturarv	utforsking formidling	mat og helse kunst og håndverk/duodji musikk elementer fra norsk/samisk, samfunnsfag og RLE
Natur, miljø og friluftsliv	friluftsliv miljø	naturfag samfunnsfag kroppsøving elementer fra mat og helse, RLE, mus., kunst og håndverk/duodji kan legge til rette for forberedelser til jegerprøven
Reiseliv	planlegging presentasjon	samfunnsfag norsk/samisk engelsk fremmedspråk elementer fra mat., naturfag, kunst og håndverk/duodji og RLE
Trafikk	mennesket i trafikken risiko og sikkerhet	naturfag matematikk kroppsøving elementer fra samfunnsfag og RLE mulig for Trafikalt grunnkurs/ annen trafikkopplæring*

* gjelder for elever på 10. trinn

Oversiktene viser at mange fag inngår i valgfagsopplæringen. De praktisk estetisk fagene er godt representert, men som det kommer fram, er også mange av de mer tradisjonelle klasseromsfagene inkluderte.

Valgfagene skal utgjøre 171 timer fordelt på tre år, noe som innebærer 57 timer per skoleår og 1,5 time per uke i gjennomsnitt. Timer til valgfag fikk skolene dels gjennom nye timer (56 timer), dels ved at andre fag, med unntak av norsk og matematikk, avga omtrent to prosent av timetallet (44 timer), og dels ved at timer avsatt til elevrådsarbeid ble avviklet (71 timer).

Hver skole er pålagt å tilby minst to valgfag, og det er skoleeier som bestemmer hvilke valgfag som skal tilbys på den enkelte skole. Elevene kan

velge om de vil bytte valgfag fra år til år, eller om de vil ha det samme valgfaget flere ganger. Valgfagene må også kunne gjennomføres i aldersblandede grupper, og faget regnes som avsluttet for hvert år. Det at elever kan velge mellom å ha et fag over ett eller flere år innebærer at læreplanene må kunne tilpasses en variert elevgruppe der noen er ferske og andre mer erfarne.

Elevene skal ha standpunktkarakter i faget på 10. trinn, eventuelt på det trinnet der faget avsluttes. Med faget menes her det enkelte valgfag, noe som betyr at elever som velger flere valgfag i løpet av ungdomstrinnet vil ha to eller tre standpunktkarakterer på vitnemålet. Karakterene er tellende ved opptak til videregående, men teller kun som ett fag. For elever som har flere standpunktkarakterer, beregnes et gjennomsnitt.

1.3 Hvilke valgfag har elevene?

Ved innføringen av valgfagene i 2012–13 skulle skoler tilby minst to av de åtte valgfagene som det da var utarbeidet læreplaner til. Året etter vedtok Kunnskapsdepartementet læreplaner i ytterligere seks valgfag, og fra og med skoleåret 2013–14 skal elever tilbys opplæring i minst to av 14 valgfag. Oversikt over fordeling av elever på ulike valgfag viser imidlertid at det er særlig tre valgfag som går igjen. Tabell 1-3 viser hvilke valgfag elever hadde opplæring i skoleåret 2013–14.

Tabell 1-3 Elever med valgfag på 8. og 9. trinn skoleåret 2013–14

Valgfag	Antall	Andel
Fysisk aktivitet og helse	42136	34
Sal og scene	18321	15
Design og redesign	15253	12
Teknologi i praksis	9638	8
Medier og informasjon	8336	7
Produksjon av varer og tjenester	7517	6
Natur, miljø og friluftsliv	6501	5
Forskning i praksis	5629	5
Internasjonalt samarbeid	3969	3
Innsats for andre	2056	2
Reiseliv	1109	1
Trafikk	872	1
Demokrati i praksis	545	0
Levende kulturarv	531	0
Totalt	122413	100

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2014

Seks av ti elever befant seg på tre valgfag. Fysisk aktivitet og helse var det valgfaget som flest elever hadde. 34 prosent av elevene hadde dette. Sal og scene og Design og redesign er også forholdsvis vanlige valgfag. Henholdsvis 15 og 12 prosent av elevene hadde disse. Innsats for andre, Reiseliv, Trafikk, Demokrati i praksis og Levende kulturarv var nye valgfag i skoleåret 2013–14, og kanskje dette er en grunn til at få elever har dette valgfaget. Også Natur, miljø og friluftsliv var nytt i 2013–14, men dette er det flere elever som har valgt (fem prosent). Som nevnt kan elever som tar fag på videregående, gjøre dette i valgfagstiden. Det var få elever som hadde valgt dette i skoleåret 2013–14, og det er ikke inkludert i oversikten fra Utdanningsdirektoratet. Men dette har antakelig vært mer aktuelt fra skoleåret 2014–15, da valgfagsordningen først da omfattet elever i siste året på ungdomskolen.

1.4 Nærmere om rapportens problemstillinger

Et overordnet mål med forskningsprosjektet har vært å framskaffe kunnskap om hvordan ordningen med valgfag på ungdomstrinnet fungerer. Hovedproblemstillingene i rapporten er todelt.

For det første undersøker vi om valgfagene har bidratt til å oppfylle intensjonen med valgfagene. Gjennom kvalitative intervjuer søker vi å svare på spørsmålet om valgfagene har bidratt til at skolen oppleves mer variert, praktisk og motiverende. I hovedsak undersøker vi om valgfagene i seg selv er dette. Om innføringen av valgfaget også bidrar til en mer variert, praktisk og motiverende skolehverdag hele skoleuka, er vanskelig å undersøke i en studie som primært handler om valgfagstilbudet. Vi søker likevel å svare på dette ved at vi undersøker en rekke sider ved valgfagstilbudet på skolen og hva valgfaget har betydd for elevene i valgfagstimene og ellers i uka. I hvilken grad er valgfagsopplæringen praktisk, variert og motiverende – og for hvem? Denne overordnede problemstillingen berører spørsmål rundt rammebetingelsene for valgfagene ved den enkelte skole samt hvordan valgfagstilbudet og innholdet i dette organiseres. Den empiriske delen av rapporten starter derfor ut med å beskrive ulike måter å organisere og gjennomføre valgfagene på.

Vi undersøker også om elevene opplever at de har hatt et reelt valg mellom flere valgfagstilbud, og om de har kunnet påvirke hva slags valgfag skolen har tilbudt og i hvilken grad har de kunnet velge oppgaver innenfor sitt

valgte valgfag? Videre undersøker vi hvordan elevene opplever det å skulle velge fag. Er valg av valgfag tatt ut fra egne interesser, eller er de i større grad et resultat av påvirkning fra venner, familie eller andre?

For det andre undersøker vi hvordan vurderingsordningen i valgfagene har fungert. I den forbindelse legges det særlig vekt på å undersøke hvordan skolene løser utfordringer med vurdering i aldersblandede grupper, og vurdering i grupper der noen har faget for første gang, mens andre kan ha hatt det i ett eller to tidligere skoleår.

I rapporten har vi lagt vekt på å få fram meningene til ulike aktører i skolene. Vi har derfor intervjuet både elever, lærere og representanter fra skoleledelsen. I tillegg har omtrent 220 skoleledere deltatt i en spørreundersøkelse om deres erfaringer med valgfagene.

1.5 Gangen i rapporten

I det neste kapittelet beskriver vi datamaterialet nærmere. Vi går deretter over til å presentere ulike sider ved elevenes valg (kapittel 3) før vi presenterer skolenes valgfagstilbud. I kapittel 4 beskrives ulike måter å gjennomføre valgfagsopplæringen, mens vi i kapittel 5 undersøker betydningen av skolens ressurser på organiseringen av valgfagene. Det neste kapittelet (kapittel 6) tar for seg hvordan skolene håndterer timefordeling og aldersblanding i valgfagene. I kapittel 7 undersøker vi valgfagenes innhold, og i kapittel 8 presenterer og diskuterer vi ulike sider ved vurdering i valgfag. Kapittel 9 handler om trivsel med valgfag og skolemotivasjon, og i kapittel 10 oppsummerer vi rapportens hovedfunn og diskuterer sentrale spørsmål som framkommer i rapporten.

2 Datakilder

Det empiriske grunnlaget i denne rapporten er først og fremst kvalitative intervjuer gjennomført på 12 skoler våren og høsten 2014. Tre av disse skolene ligger i Nord-Norge, ytterligere tre på Vestlandet, mens seks av skolene er på Østlandet. På alle skolene har vi intervjuet elever, lærere og skoleledere. I tillegg har vi analysert surveydata gjennomført blant skoleledere høsten 2014.

I dette kapittelet skal vi presentere dataene nærmere. Vi starter med å redegjøre for utvalget av skoler og hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført. Vi diskuterer deretter kort fordeler og ulemper ved denne framgangsmåten. Deretter beskriver vi den kvantitative undersøkelsen, før vi til slutt presenterer etiske hensyn i undersøkelsen og hvordan personvernet er ivarettatt.

2.1 Kvalitativ casestudie av 12 skoler

Et premiss for denne evalueringen var at den primært skulle gjennomføres som en kvalitativ studie. Videre skulle undersøkelsen omfatte skoler i både små, mellomstore og store kommuner og det skulle være en viss geografisk spredning i valg av skoler. Vi har også forsøkt å inkludere skoler av ulik størrelse. I rapporten angir vi skolestørrelse, kommunestørrelse og landsdel der det er relevant, og ellers for å vise hva vi bruker av innsamlet materiale og variasjonen i dette materialet. Som det fremkommer av tabell 2-1, er det oftest slik at vi har valgt små skoler i små kommuner, mellomstore skoler i mellomstore kommuner, og store skoler i store kommuner. Et fåtall skoler valgte vi i tillegg strategisk på grunn av at de hadde noen særlig interessante trekk som vi ønsket å utforske, for eksempel at de har elever som bruker valgfagstimen til å ta fag på videregående nivå, eller at skolen organiserte valgfagene på en måte vi ikke ellers hadde dekket i utvalget.

På hver skole intervjuet vi skoleleder eller en annen fra skoleledelsen. I rapporten skiller vi ikke på om det er skoleleder eller annen person fra skoleledelsen vi har intervjuet, men omtaler alle som skoleleder/rektor. I tillegg ønsket vi å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med valgfaglærere og elever. I utgangspunktet prøvde vi å få satt sammen en lærergruppe på to til fem lærere,

men på mindre skoler viste det seg å være vanskelig å samle flere lærere på grunn ulike omstendigheter (sykdom, møtevirksomhet e.l.), på tre skoler har vi derfor intervjuet kun én valgfaglærer. Fokusgruppene med elever ble satt sammen av lærere eller skoleleder. For det meste deltok fem elever i hver fokusgruppe, og vi gjennomførte to fokusgruppeintervjuer på hver skole, med unntak av ett tilfelle hvor vi intervjuet åtte elever samlet. Sammensetningen av elever i de ulike fokusgruppene varierte etter om de var aldersblandet eller ikke. På enkelte skoler ba vi også om å rekruttere elever som viste lav skolemotivasjon og/eller var skolefaglig svake, til fokusgruppene. På en annen skole gjennomførte vi intervju med tre jenter som på 10. trinnet tok matematikk på videregående nivå (Vg1), og av den grunn var vi klar over at de var skolefaglig sterke. Oftest lot vi imidlertid lærerne velge ut elevene, helst med både gutter og jenter representert. Det er nok sannsynlig at lærerne i disse tilfellene kan ha hatt en tendens til å plukke ut særlige entusiastiske, skolefaglig sterke eller taleføre elever. Samlet sett omfattet intervjuene 13 personer fra skoleledelsen, 29 lærere og 109 elever. Tabell 2-1 på neste side, gir oversikt over data-materialet.

I tillegg til intervjuene har vi observert flere valgfagstimer. I disse timene fikk vi også anledning til å stille både lærere og elever spørsmål. Erfaringer fra disse observasjonene er også inkludert i datamaterialet. Samlet tilbyr de 12 skolene et bredt spekter av valgfag, og alle valgfagene er representert i undersøkelsen. Som nevnt, har vi også innhentet erfaringer fra en skole med gjennomføring av valgfag samtidig som elever har tatt neste års matematikk (Vg1). Vi har valgt å skrive de ulike valgfagene med stor forbokstav, selv om det ikke er et egennavn, av leservennlighet.

Datainnsamlingen foregikk i skoletiden. Fokusgruppeintervjuene med elevene varte omtrent 30 minutter, men noen var litt kortere og andre litt lengre. Intervjuene med lærere og skoleleder varte mellom 20 minutter og noen nesten opp mot én time. To forskere var til stede og mens den ene ledet intervjuet/diskusjonen, noterte den andre og bidro med noen spørsmål underveis. I mange av elevintervjuene møtte vi pratsomme og ivrige elever, mens noen av elevintervjuene var preget av at noen eller alle, i alle fall i begynnelsen, var stille og mindre snakkesalige. Selv om samtalene etter hvert løp mer lett, ble disse fokusgruppeintervjuene forholdsvis korte.

Tabell 2-1 Oversikt over utvalg av skoler, lærere og elever

Landsdel	Skole	Type kommune	Antall intervjuet i skoleledelsen	Antall lærere intervjuet	Antall elever intervjuet	Gutter	Jenter
Nord-Norge	Stor	Stor	1	2	5 (8. trinn)	3	2
					5 (9. trinn)	3	2
	Liten	Liten	1	1	5 (8. og 9. trinn)	3	2
					5 (8. og 9. trinn)	1	4
	Liten	Mellomstor	1	1	7 (8. trinn)	4	3
					5 (9. trinn)	2	3
Vestlandet	Stor	Stor	1	4	4 (9. trinn)	2	2
					4 (9. trinn)	3	1
	Mellomstor	Mellomstor	1	3	3 (10. trinn)	1	2
					6 (8. trinn)	0	6
	Liten	Liten	1	2	4 (10. trinn)	1	3
					5 (9. og 10. trinn)	3	2
Østlandet	Stor	Stor	1	2	5 (8. trinn)	2	3
					4 (8. trinn)	0	4
	Stor	Stor	1	4	5 (9. trinn)	3	2
					3 (10. trinn)	3	
	Mellomstor	Mellomstor	1	2	8 (10. trinn)	3	5
	Liten	Mellomstor	1	1	5 (9. trinn)	3	2
					4 (8. og 9. trinn)	1	3
	Mellomstor	Liten	1	4	5 (8. trinn)	3	2
					5 (10. trinn)	3	2
	Liten	Liten	2	3	5 (10. trinn)	2	3
					2 (8. og 9. trinn)	0	2
Totalt	12		13	29	109	49	60

I forkant av elevintervjuene hadde vi utarbeidet en intervjuguide som omfattet sju tema. Lærerintervjuene omfattet seks tema, mens skolelederintervjuene omfattet tre tema (se vedlegg I).

2.2 Analyse av de kvalitative dataene

Et fokusgruppeintervju er en strukturert eller semistrukturert form for gruppeintervju, hvor én eller to personer leder et intervju med et visst antall deltakere. Intervjuene har gjerne en uformell form og åpner for at deltakerne selv kan komme med egne tema og innspill, samtidig som intervjueren har en intervjuguide med tema som skal dekkes opp (Krueger & Morgan, 1998).

Fokusgrupper har noen fortrinn når en skal studere oppfatninger og erfaringer. For det første snakker deltagerne til *hverandre* i fokusgrupper, mer enn til forskere. Fokusgrupper gir derfor tilgang til deltagerne egne måter å ordlegge seg (Tigermann, Gardiner, & Slater, 2000). For det andre gir fokusgrupper til en viss grad innsikt i interaksjonen mellom deltagerne – dette kan være en særlig fordel i fokusgruppeintervjuer med ungdom. Fordi de må forklare seg overfor hverandre, og dels kommenterer hverandres innspill, er fokusgruppediskusjoner «more than the sum of separate individual interviews» (Morgan, 1996 :139). Når de snakker til hverandre, får man også tilgang til ungdoms egen språkbruk. Det ligger mye informasjon i hvordan et emne snakkes om (Wibeck, 2000). Fokusgrupper regnes derfor som egnet til å få fram verdier, holdninger, meninger og deltagerne egne erfaringer og opplevelser. Fokusgruppene gir også mulighet for at deltagerne selv kan sette agendaen for det problemfeltet man studerer. Forskeren kan bli oppmerksom på aspekter ved fenomenet som en ikke var bevisst i forkant.

En ulempe med gruppeintervjuer kan være at det er en fare for konsensusorientering i den grad de intervjuede er redde for å skille seg ut. Vi har tatt høyde for dette ved å intervju skoleleder, lærere og elever separat. Det kan imidlertid allikevel være et problem der deltakerne enten har ulik status eller «makt» i lærerstaben eller ungdomsmiljøet og/eller har ulike erfaringer i forhold til det temaet en studerer.

2.3 Spørreskjemaundersøkelse til skoleledere

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomførte høsten 2014 én av de to halvårige undersøkelsene rettet mot skoler og skoleeiere (de såkalte «spørringene») på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. I denne undersøkelsen fikk NOVA mulighet til å inkludere noen spørsmål til skoleledere om valgfagene, og 400 ungdomsskoler ble invitert til å delta i undersøkelsen. Den samlede svarprosenten er 65 (260 skoler har deltatt), men for relativt mange mangler det svar på et eller flere spørsmål om valgfag, noe som gir en svarprosent på 54 som er noe lavt, men akseptabelt. For mer informasjon om undersøkelsen, se www.nifu.no. Oversikt over svarprosentene fordelt på fylkene er vist i tabell 2-2.

Tabell 2-2 Svarprosent fordelt etter fylke

	Antall skoler invitert	Antall deltatt	Antall i valgfagsdelen (varierer fra 202 – 222)	Svarprosent på valgfagsdelen
Akershus	30	22	17	57
Aust-Agder	10	6	5	50
Buskerud	21	15	11	52
Finnmark	23	15	12	52
Hedmark	14	9	8	57
Hordaland	35	20	18	51
Møre og Romsdal	24	17	16	67
Nord-Trøndelag	19	12	9	47
Nordland	38	23	17	45
Oppland	16	9	8	50
Oslo	22	18	16	73
Rogaland	36	23	15	42
Sogn og Fjordane	15	11	11	73
Sør-Trøndelag	21	15	15	71
Telemark	16	11	11	69
Troms	23	12	9	39
Vest-Agder	10	6	4	40
Vestfold	12	7	5	42
Østfold	15	9	8	53
Total	400	260	215	54

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU

Oversikt over spørsmålene som inngikk i undersøkelsen er gitt i vedlegg II.

2.4 Etikk og personvern

Før intervjuene fikk foreldrene skriftlig informasjon (se vedlegg III) om prosjektet med mulighet for å reservere sine barn fra å delta. Det var lærer eller skoleleder som fortalte om undersøkelsen til elevene. Prosjektet ble meldt til vårt personvernombud NSD.

Elevene som deltok i undersøkelsen, ble informert om at det var helt frivillig å delta i undersøkelsen, og at de hadde mulighet til å trekke seg fra intervjuet når som helst uten å oppgi grunn. Ellers ble vanlige forskningsetiske hensyn fulgt.

3 Elevenes valg

Design og redesign: Håndarbeidsrommet er påfallende lyst, velorganisert og stort, med brede arbeidspulter der mange jenter sitter i full aktivitet. Ellers er jentene høyt og lavt: sittende på gulvet, stående og gående. Det er bare jenter som har valgt dette faget. Langs den ene siden av klasserommet står materialskap med stoffer og utstyr i ryddige, brede skuffer. Design og redesign-læreren tar imot oss, mens hun forklarer en jente at hun må regne ut radiusen for å kunne lage det skjørtet hun ønsker. «Hvordan regner man ut radius igjen?» spør jenta. Læreren, som har utdanning som designer, er litt usikker. På et åpent område på gulvet sitter en håndfull jenter omkranset av stoffer, tegninger og målebånd. De småsnakker mens de arbeider. Langs den ene vindusrekka står det symaskiner, ved en av dem sitter en eldre kvinnelig lærer som underviser kun i symaskin. En jente sitter sammen med henne og får opplæring, og ved de andre maskinene sitter andre jenter og arbeider for seg selv. (Feltnotat, september 2014.)

Hva styrer hvilke valgfag elevene velger? Er noen fag – som Design og redesign ved skolen i utdraget ovenfor – typisk ‘jentefag’ eller ‘guttedefag’? Vi spør i dette kapittelet om skolens tilbud styrer elevenes valgfagsvalg, hvorfor elevene velger så likt, om de er fornøyd med valget sitt og hva det betyr å kunne velge.

Fra og med skoleåret 2013–14 har det vært utarbeidet læreplaner i 14 ulike valgfag. Utdanningsdirektoratet viser i en oversikt at skoler i gjennomsnitt tilbyr opplæring i fire valgfag, og at over 60 prosent av elevene har valgt ett av de tre vanligste valgfagene. De tre vanligste valgfagene er Fysisk aktivitet og helse, Sal og scene og Design og redesign (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hvorfor ender så mange elever opp med de samme valgfagene? Er det fordi det er disse valgfagene som oftest tilbys elevene, eller er det (også) fordi disse fagene er populære?

3.1 Styrer skolenes tilbud elevenes valgfagsvalg?

Vi har ikke vært på skoler hvor alle de 14 valgfagene tilbys, men store skoler tilbyr gjerne mange valgfag, mens små skoler tilbyr få. Mens vi møtte elever på

store skoler som fortalte at de valgte mellom ti ulike valgfag, kunne tilbudet være begrenset til kun to valgfag på mindre skoler: «Jeg valgte Sal og scene, men ingen andre ville ha det. Så det ble ikke noe av. Sann er det vel med det å gå på små skoler» (gutt, liten skole på Østlandet). På en forholdsvis liten skole i Nord-Norge var valget av Fysisk aktivitet og helse enkelt, ifølge noen av de elevene vi møtte. «Vi ville ikke være på Sal og scene», svarte en av guttene på vårt spørsmål om hvorfor de hadde valgt som de hadde gjort. «Det er liksom ikke meg», supplerte en av jentene. Vi besøkte denne skolen våren 2014. Da omfattet valgfagsordningen kun elever på 8. og 9. trinn, og med omtrent 50 elever på hele ungdomstrinnet tilbød skolen kun Sal og scene og Fysisk aktivitet og helse. Siden Sal og scene var uaktuelt å velge for disse elevene, søkte de seg til Fysisk aktivitet og helse. For dem var valg av Fysisk aktivitet og helse kanskje like mye et ikke-valg av Sal og scene.

Selv om tilbudet ved noen skoler var begrenset til et fåtall av de 14 mulige valgfagene, hørte vi også at elever i utgangspunktet hadde hatt flere fag å velge mellom. «Vi presenterte ti valgfag til elevene. Vi hadde en meningsmåling hos elevene og endte opp med fire» (rektor, omtrent 70 elever, liten kommune). På den måten var majoritetens ønsker med på å påvirke valgfagstilbudet på denne skolen. Selv om denne framgangsmåten sikrer at flest elever får sitt ønske innfridd, bidrar det også til mindre mulighet for å få opplæring i fag som færre elever ønsker. En slik framgangsmåte vil innebære at de populære valgfagene blir større enn det elevenes ønsker tilsier.

3.2 Elevenes ønsker om noe annet enn de 'vanlige' klasseromsfagene

Selv om valgfagstilbudet på skolene er rammene elevene velger innenfor, er det et klart inntrykk fra skolebesøkene at de tre vanligste valgfagene (Fysisk aktivitet og helse, Sal og scene og Design og redesign) er veldig populære fag hos elevene. Mange liker særlig Fysisk aktivitet og helse veldig godt. Hyppige svar på vårt spørsmål om hvorfor dette faget er så populært, er at mange er glad i å trene, gjøre noe annet enn å være i klasserommet og også at det kan gi mulighet for å være ute. En jente på 9. trinnet sa følgende om Fysisk aktivitet og helse som hun hadde hatt på 8. trinnet: «det var noe helt annet – vi var mye ute. Vi lærte å rappellere og hadde overnattingsturer og sov i telt og hytte». I år har de

hatt mer av 'helse-delen' i Fysisk aktivitet og helse, og selv om noen av elevene også satt stor pris på dette, ble det trukket fram at det blir flere timer i klasserommet, og altså «... noe helt annet» enn på 8. trinnet.

Forventninger om at valgfag skal være noe annet enn de tradisjonelle klasseromsfagene, kom også fram i samtale med elever på andre valgfag. Vårt inntrykk er at denne forventningen var til stede både hos skolefaglig sterke og skolefaglig svake elever. Fysisk aktivitet og helse, Sal og scene og Design og redesign, er fag med nært slektskap til fagene kroppsøving, musikk og kunst og håndverk. Dette er fag elever kjenner, som er populære fag og som elever vet er annerledes enn tradisjonelle klasseromsfag. Av den grunn er det ikke overraskende at disse tre valgfagene er ønsket av elevene. Mange av de andre valgfagene var helt ukjente for elevene da de skulle velge første gang. For å sikre at de får et valgfag som er noe annet enn 'vanlige' klasseromsfag, blir det kanskje lett til at de velger mellom de fagene som de allerede har en formening om.

3.3 Elevenes beslutningsgrunnlag

Hvor mye informasjon elevene hadde om de ulike valgfagene da de skulle velge valgfag, varierte mye. Da vi spurte elever om hvordan de syntes det var å velge valgfag første gang, ble manglende informasjon trukket fram:

Jente 1: Det (å velge valgfag) var litt vanskelig – vi visste jo ingenting. Vi fikk et ark, men visste ikke hva det var.

Jente 2: Nei, vi fikk lite informasjon. Men vi kunne bytte dersom vi ikke likte valgfaget vi hadde valgt. (Liten skole, mellomstor kommune, Østlandet.)

Alle skolene informerte elevene om de ulike valgfagstilbudene, men hvordan dette ble gjort og hva slags informasjon elevene fikk, varierte.

På flere skoler ble vi fortalt at skoleledelsen eller lærere lagde muntlige eller skriftlige presentasjoner av de ulike valgfagstilbudene. På en liten skole på Østlandet fortalte en gutt at han valgte Design og redesign etter at de ulike valgfagene var blitt presentert. «Jeg valgte Design og redesign for det høstes artig ut – der kunne vi fikse bil og sånn. Men det fikk vi ikke gjøre. Jeg ble litt skuffa. Men det var OK også. Men jeg ble litt skuffa, og så var det veldig få gutter da» (gutt på 10. trinn, Natur, miljø og friluftsliv om sitt valgfag på 8.

trinn). Inntrykket fra skolebesøkene er altså at lærerne i mange tilfeller lager en eller annen form for presentasjon av de ulike valgfagstilbudene, men vi har også hørt at det mangler informasjon. En jente på 9. trinnet på en liten skole på Vestlandet, valgte Sal og scene fordi hun er så glad i å danse. Da vi spurte om hvordan hun visste at det ble dans i valgfaget, fortalte hun at hun hadde sjekket på internett om hva Sal og scene kunne innebære. Denne informasjonen kom ikke fra skolens nettsider, men fra nettsiden til Utdanningsdirektoratet. På det tidspunktet vi snakket med henne, var det ikke avgjort om det ville bli dansing i hennes valgfag.

På noen skoler eller i noen valgfag var den planlagte gjennomføringen kommet langt da valgfagene ble presentert for elevene. På andre skoler eller i andre valgfag var opplegget mer åpent, enten fordi de ikke hadde rukket å planlegge valgfagene på det tidspunktet de informerte elevene (dette skjedde gjerne ved skoleslutt sommeren før neste skoleår) og/eller fordi det var et mål å tilpasse undervisningen til ønskene og interessene til de elevene som søkte valgfaget. Men et minst like viktig skille, er at elever er ulike når det gjelder å bruke den informasjon som gis og eventuelt skaffe seg mer informasjon dersom de vet for lite. Inntrykket er at skolesterke elever, og kanskje noe flere jenter, oftere husket at de hadde blitt orientert om valgfagstilbudene før de skulle velge enn det skolefaglig svake elever og gutter gjorde. Kanskje er det sann at disse elevene også visste mer om valgfagene da de gjorde sine valg?

Mange elever ønsker at valgfagene skal være noe annet enn de vanlige skolefagene, og av den grunn søker mange seg til fag som de vet tilbyr det. Men også læreren ble trukket fram som viktig når elever skal gjøre sine valg: «nå skal de velge nye valgfag, (...), og da hørte jeg at de spurte hvilke lærere det er på de forskjellige valgfagene. Da sa jeg at det er ikke læreren du skal velge, det er faget» (mannlig lærer, stor skole/kommune, Nord-Norge). Disse elevene mente tydeligvis noe annet. At læreren er viktig for hvordan elevene vurderer valgfagene, hørte vi flere steder. Da er det godt å vite at veldig mange elever likte valgfagslærerne veldig godt, slik sitatet fra denne eleven illustrerer: «hun er alltid blid og gjør det beste for alle» (mellomstor skole, Vestlandet).

Valgfagenes rykte, og særlig lærernes rykte, er også faktorer elevene trakk fram som viktige når de vurderer hvilke valgfag de skal søke seg til. Mens noen elever visste ganske mye om valgfagene de kunne velge mellom – de kjente

læreren og hva valgfagstimene skulle inneholde – visste andre elever mindre da de tok sitt valg. Elever fortalte da at de valgte ut fra hva de hadde hørt fra andre elever om faget og/eller læreren. «Jeg valgte noe annet fordi jeg hadde hørt at Sal og scene var kjempekjedelig. Det var de i niende som sa det var dumt», fortalte en jente som likevel endte opp på Sal og scene da hun fikk lov til å bytte i begynnelsen av 8. trinnet. Det var hun glad for og hun trivdes godt på Sal og scene.

3.4 Kjønnsdelte valg

Vi har sett at mange elever trekker fram at de ønsker noe annet enn vanlige klasseromsfag når de velger valgfag, men at dette valget gjøres innenfor rammene av det tilbudet skolene tilbyr elevene. Men gjennom samtaler med elever, lærere og skoleledere ble vi gjort oppmerksom på andre viktige faktorer bak elevenes valg. En av disse er at gutter og jenter ofte gjør ulike valg.

Mens nesten halvparten av guttene (44 prosent) valgte Fysisk aktivitet og helse og dette var det absolutt vanligste valgfaget blant guttene, var Fysisk aktivitet og helse, Sal og scene og Design og redesign like vanlig blant jentene (66 prosent av jentene fordelte seg forholdsvis likt på disse tre valgfagene) (Utdanningsdirektoratet 2014). Det nest vanligste valgfaget blant guttene var i 2013–14 Teknologi i praksis. 13 prosent av guttene hadde dette, men kun tre prosent av jentene. Oversikten til Utdanningsdirektoratet viser at gutter og jenter velger ulikt og at mønstrene i deres valg i ganske stor grad følger tradisjonelle kjønnsrollemønstre.

At valgfagene er kjønnsdelte, så vi også på skolebesøkene. Enkelte steder ble vi fortalt at mens Sal og scene og Design og redesign var blitt «jentefag» på deres skole, var det guttene som var i majoritet på Teknologi i praksis. Vårt inntrykk er også at skoler i ulik grad gjennomfører valgfagene etter kjønnsstereotypiske forestillinger. Ved noen skoler er det slik at visse fag tilbyr oppgaver som jenter tradisjonelt liker, mens andre fag tilbyr oppgaver som gutter tradisjonelt liker, mens ved andre skoler er det åpnere.

Resultater fra skolelederundersøkelsen viser imidlertid at flertallet av skolelederne ikke vurderer valgfagene som kjønnsdelte. På vårt spørsmål om jenter og gutter i stor grad velger forskjellige valgfag, mente 58 prosent at dette ikke stemte i det hele tatt eller kun stemte i liten grad. Videre var det kun fire

prosent av skolelederne som mente at dette stemte i stor grad, mens 38 prosent mente at det stemte i nokså stor grad. Resultatene er i kontrast til inntrykket fra skolebesøkene. Men kanskje er det sånn at undervisning gjennomført etter tradisjonelle kjønnsrollemønstre i liten grad er problematisert på skolene og at skoleledere derfor ikke noterer seg at dette eksisterer på egen skole? Vi kan heller ikke utelukke at andre skoler gjennomfører valgfaget i mindre grad som jente/guttefag enn inntrykket vi fikk gjennom skolebesøkene.

På skolebesøkene så vi variasjoner mellom skoler på hvordan det samme valgfaget ble gjennomført. På noen skoler innebar Sal og scene mye sang og teater og her utgjorde jentene majoriteten. På skoler som hadde mye bandøving i Sal og scene, utgjorde jentene en mindre andel. Vårt inntrykk er at skoler som gjennomfører valgfagene etter kjønnsstereotypiske forestillinger i liten grad rekrutterer både jenter og gutter, mens valgfag som gjennomfører undervisningen med mindre kjønnsstereotyp innhold rekrutterer lettere fra begge kjønn. På en stor skole på Østlandet var det bare jenter på Design og redesign. «Ikke et typisk guttefag da – sitte å sy og sånn» (jente, 8. trinn), noe som ble fulgt opp av klassevenninnen: «...tror ikke du vil være den eneste jenta som velger teknologi og praksis selv om du har lyst». Disse jentene hadde blitt fortalt av eldre elever at på Teknologi i praksis skrudde de mye på biler. Jentene var på det tidspunktet i ferd med å avslutte barneskolen og skulle for første gang velge valgfag. Basert på hva ungdomsskoleelever fortalte, valgte de altså ikke å søke seg til Teknologi i praksis. På en stor skole i Nord-Norge fikk vi høre: «Fysisk aktivitet og helse er guttefag og Design og redesign er jentefag. Han ene gutten som er på Design og redesign skrev nok feil (ler)» (gutt 8. trinn, Internasjonalt samarbeid). Tilfeller med svært kjønnede valgfag ser ut til å bidra til å begrense elevenes valgmuligheter. Selv om vi også snakket med gutter og jenter som hadde valgt valgfag hvor de var den eneste gutten eller jenta, er inntrykket at mange gutter og jenter kvier seg for å komme i en slik situasjon.

3.5 Venners valg og strategiske valg

En annen faktor som vi opplevde spilte inn på elevenes valg, var at noen ønsket å ha samme valgfag som vennene. «Jeg kunne tenke meg noe annet, men valgte Design og redesign siden venninna mi valgte det» (jente på 8. trinn, omtrent

100 elever, mellomstor kommune). For andre elever ble det imidlertid påpekt at venner gjerne har felles interesser og av den grunn velger likt. En jente på 10. trinn svarte følgende på vårt spørsmål om det er vanlig å velge samme valgfag som venner: «Det er litt både og. Jeg tok det jeg ville ha. Ofte har man samme interesser som venninnene dine, så hvis du velger ut fra interesser, er det ikke rart at man velger samme valgfag».

Den siste begrunnelsen for valg av valgfag vi ble gjort oppmerksomme på, er muligheten for å få en god karakter. Flere steder fortalte elevene at de valgte valgfag ut fra hensyn til at det gis karakterer i valgfag: «Det hadde vært greit å ta trafikalt grunnkurs. Samtidig er det viktig å få god karakterer i tiende, da er det lurt å velge praktiske fag» (jente, 9. trinn, Fysisk aktivitet og helse, stor skole i Nord-Norge). «Hvis jeg får bra karakterer, tar jeg et nytt fag for å prøve noe annet. Får jeg dårlig, tar jeg dette igjen» (jente, 8. trinn, Natur, miljø og friluftsliv, liten skole på Østlandet). At elevenes valg (også) er styrt av taktiske hensyn kom tydelig fram da vi spurte om de vil ta samme valgfag neste skoleår:

Gutt 1: De fleste vil velge taktisk. Hvis du får 2, vil du kanskje velge noe annet.

Jente 1: Eller fortsette for å forbedre.

Jente 2: Jeg vil nok ta samme fag i tiende også, for vi vet hva vi har lært, sånn taktisk, for da får vi bedre karakter.

(Elever på 9. trinn, stor skole, stor kommune, Østlandet).

På en mellomstor skole på Østlandet fortalte flere av elevene at de hadde hatt samme valgfag siden 8. trinnet, samtidig kom det fram at flere kunne tenkt seg noe annet:

Intervjuer: er det sånn at en har lyst på andre fag på 10. trinn enn på 8. trinn?

Gutt: ja, men noen tenker veldig karaktermessig. Noen tar fag som kanskje er lettere..., altså at en får bedre karakterer.

Intervjuer: Er det derfor dere tar de samme fagene alle de tre årene?
(lav latter fra flere)

Jente 1: Det er fordi jeg synes Sal og scene er veldig enkelt [å få god karakter i]. Jeg skulle gjerne prøvd Teknologi i praksis, men jeg tror ikke jeg er så flink til det.

Intervjuer: Du kunne godt tenke deg Teknologi i praksis, men på grunn av karakteren så velger du Sal og scene?

Jente 1: Ja.

Jente 2: Ja, fordi det har jo litt å si i 10. klasse. 10. klasse er jo det viktigste året, da tenker en også karakterer. Da tenker du på å få et godt snitt, før du skal ut på videregående.

Det som hadde innflytelse på hvordan elever velger, var altså for det første kunnskapen om valgfagene fra offisielle og uoffisielle kilder (beslutningsgrunnlaget). Derneft kunne valget påvirkes av elevenes kjønn, deres venners valg og mulighet for å få en god karakter, i tillegg til egne interesser og tilbudet av fag skolene gir. Men med unntak av hensynet til mulighet for å få en god karakter, var det sjeldent at elevene reflekterte over sine valg som et resultat av andre årsaker enn egne interesser. En jente på 9. trinnet som hadde Fysisk aktivitet og helse på det andre året, nevner at både interessen for et valgfag som skiller seg fra andre fag og et fag som det er lett å få gode karakterer i, har vært viktig i hennes valg: «jeg valgte det fordi det var gøy, frista mest, ingen innleveringer eller ekstraarbeid, (at det er en) liten fritime, lett å få bra karakter». Andre igjen, knytter valg av valgfaget som kun styrt av egne interesser. En jente på 8. trinn svarer følgende på vårt spørsmål om hva hun ønsker å søke neste skoleår. «Jeg tror jeg har lyst til å prøve noe annet for det var så mye jeg hadde lyst til» (Natur, miljø og friluftsliv, liten skole på Østlandet).

3.6 Om det å velge

Å velge valgfag blir kanskje lettere utover i ungdomsskolen siden elevene da har fått erfaring med valgfagene. På den annen side har den gradvise innføringen av valgfagene medført at jo flere trinn som omfattes av valgfagsordningen, jo flere valgfag tilbys. En jente på 9. trinn sa det på denne måten: «Jeg synes det var lettere å velge i fjor da hadde vi fire valg. Nå har vi ni. Det er vanskeligere å velge når det er så mange» (Design og redesign, stor skole på Østlandet). En jente på 8. trinn fortalte at hun syntes det var så mange ting

som var gøy, og at hun måtte få hjelp av moren for å ta valget som passet best for henne. Med mange valg kan det altså bli verre å velge.

Sitatene ovenfor viser at for noen elever er det vanskelig å velge når det er mange valgmuligheter og mye en har lyst til. I St. meld. nr 22 (2010–2011) ble det løftet fram at det å velge valgfag kan bidra til at elever utvikler en forståelse av at det å foreta bevisste valg er en del av opplæringen. Vi har spurt både elever, lærere og skoleledere om de tror at elevene lærer noe av det å velge. Svarene på dette spørsmålet har gjerne uteblitt. Mens noen gjentar at de synes det er fint å få muligheten til å velge, er det kun et par som, etter en liten pause, trekker fram at en kanskje blir «ehe – god på å ta avgjørelser da...?» (gutt 10. trinn, liten skole på Østlandet) og at «... elevene kanskje trenger slik trening før valg av videregående opplæring» (skoleleder, stor skole på Østlandet). Manglende svar og refleksjoner rundt dette spørsmålet kan bety at vår måte å spørre på ikke har vært god. Det virker likevel mer rimelig å tolke manglende svar som et uttrykk for at en er tvilende til en slik effekt av å velge valgfag. Det virker som at våre respondenter i langt større grad knytter en positiv effekt av denne valgsituasjonen til at en kan få gjør noe en liker.

Hva hvis elevene har valgt et fag de siden finner ut at de ikke liker? På mange skoler kunne elevene bytte valgfag dersom de ikke likte det de hadde valgt. På noen skoler var byttet av valgfag begrenset til etter første time. Dersom elever senere i skoleåret var misfornøyd med valgfaget sitt, hadde de ikke anledning til å bytte før neste skoleår. På andre skoler ble vi fortalt at elever kunne bytte i løpet av de to første ukene, andre åpnet for bytte fram til høstferien, mens andre ikke åpnet for bytting. Hovedinntrykket er likevel at det er få elever som bytter og at det gis begrenset anledning til dette. En årsak til at skolene begrenser byttemuligheten, er antakelig at ikke alle elever får begynne på det valgfaget de ønsker aller mest. Det er ulike årsaker til at elever ikke får førstevalget innfridd, noe vi skal beskrive nærmere i kapittel 4.2, men når skolene først har tatt denne avgjørelsen, vil det være lite hensiktsmessig å gi elever mulighet til å bytte. For skolene har det vært nødvendig å fordele elever etter andre prinsipper enn hva elevene ønsker aller mest, og vil derfor ikke ha mulighet til å innfri et ønske om å bytte valgfag. En skoleleder på en stor skole på Østlandet trekker også fram at det er praktisk vanskelig å la elevene få bytte valgfag: «Det er ikke rom for å bytte valgfag, for det får så store

konsekvenser, det er voldsom logistikk. Så tenker vi at det er mye læring i det å stå i det valget, gjennomføre det.» Her nevner rektor også at på denne skolen mener de at elevene tjener på å gjennomføre valgfaget de begynte på. Elevenes potensielle lærdom i valgprosessen, eller *valgkompetanse*, kan dermed sies å være todelt: de må selv ta bevisste valg ut fra et begrenset antall valgfag, og de må lære å stå ved sitt valg. Men det er altså vanskelig på dette datagrunnlaget å avgjøre om elevene faktisk har fått en slik valgkompetanse.

I avsnittet foran beskrev vi også at elevenes valg er relatert til sosiale og/eller strategiske hensyn ved at jenter og gutter velger ulikt, hva venner velger er avgjørende i ens eget valg og at valg avhenger av hva en er god på / vil få god karakter i. I eksemplene ovenfor har vi trukket fram elever som reflekterer over disse faktorene. Slike refleksjoner bidra også til at elever lærer av å velge, men disse refleksjonene kom sjeldent spontant. Det tok gjerne litt tid før elevene uttrykte at valgfagsvalget var relatert til noe annet enn egne interesser. Først etter at vi hadde spurt flere spørsmål om hvorfor de hadde valgt som de hadde gjort, trakk elever fram komplementære årsaker til interesser bak deres valg. Kanskje er det sann at denne lærdommen først blir bevisst dersom elevene blir utfordret på hvorfor de gjør som de gjør?

3.7 Oppsummering

Selv om det finnes 14 ulike valgfag, viser oversikt fra Utdanningsdirektoratet at brorparten av elevene har hatt opplæring i kun tre valgfag. En hensikt med dette kapittelet har vært å forklare hvorfor så mange elever ender opp med de samme valgfagene. Vi finner at det er fordi de mest valgte valgfagene oftest er ønsket av elevene. Videre har vi omtalt betydningen av hva slags informasjon elevene har om de ulike valgfagene og fagene og lærernes rykte, for det valget de tar. De kvalitative intervjuene viser imidlertid en tendens til at også andre faktorer enn elevenes interesser spiller inn når elevene gjør sine valg. For det første har vi sett at gutter og jenter ønsker ulike valgfag og at valgfag som gjennomføres etter kjønnsstereotypiske forestillinger i liten grad rekrutterer både jenter og gutter, noe vi har observert i Sal og scene og Design og redesign. For det andre spiller venners valg av valgfag inn når en søker seg til et valgfag. Til slutt har vi rettet oppmerksomheten mot at elever (også) tenker taktisk når de skal velge valgfag, og velger fag de tror de vil få en god karakter i.

Det var få som mente at de lærte noe av å velge. Elever og lærere knyttet det heller til at det viktigste med å kunne velge, er at elevene får gjøre noe de har lyst til. Vi har likevel pekt på to viktige potensielle lærdommer. For det første, elever må ta valg ut fra de mulighetene som skolen tilbyr. Hvor vanskelig eller lett dette valget er avhenger antakelig av antall tilbud å velge mellom, som igjen i stor grad avhenger av skolestørrelse. For det andre, det er relativt små muligheter for å bytte valgfag i løpet av ett skoleår. Å lære å stå ved sitt valg, har vi sett blitt trukket fram som en mulig lærdom. Kanskje er det også sann at elever som blir utfordret til å reflektere over sitt valgfagsvalg lærer at andre årsaker enn interesse spiller inn?

4 Skolenes valgfagstilbud

I dette kapittelet skal vi diskutere skolenes valgfagstilbud. I den forbindelse er vi opptatt av å undersøke hva som har vært avgjørende for hvilke valgfag skolene tilbyr, og om elevene får det valgfaget de ønsker. Til slutt undersøker vi også i hvilken grad elevene har mulighet til å påvirke hvordan opplæringen i sitt valgte fag, gjennomføres.

4.1 Hva avgjør valgfagstilbudet på skolene?

Elevenes valg gjøres innenfor skolens tilbud. Men hva er avgjørende for hvilke fag skolene tilbyr? Tabell 4-1 gir oversikt over hva skoleledere mente avgjorde valgfagstilbudet på sin skole.

Tabell 4-1 Hva avgjør valgfagstilbudet på skolene?

	I veldig stor grad	I nokså stor grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	N
Lærernes utdanning	39	44	15	2	215
Lærernes interesser	37	51	9	3	216
Elevenes ønsker	40	52	8	1	220
Skoleeiers ønsker	5	14	36	46	202
Tilgang til egnede lokaler/uteområder o.l.	23	42	28	8	213

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU

Ifølge skoleledere er det først og fremst lærernes utdanning, lærernes interesse og elevenes ønsker som har vært avgjørende for valgfagstilbudet. Omtrent ni av ti skoleledere mente at disse tre faktorene avgjorde valgfagstilbudet i veldig stor grad eller i nokså stor grad (henholdsvis 83, 88 og 91 prosent mente at lærernes utdanning, lærernes interesser og elevenes ønsker hadde vært avgjørende). Tilgang til egnede lokaler/uteområder har også vært viktig. Litt mer enn seks av ti skoleleder svarte at dette hadde vært avgjørende i veldig stor eller nokså stor grad.

At ni av ti skoleledere vurderte at elevenes interesser hadde vært avgjørende for valgfagstilbudet, må sies å være et godt utgangspunkt for at elevene får tilbud de er interessert i. Det er heller ikke overraskende at skolenes

ressurser i form av lærernes kompetanse/interesse og tilgang til egnede lokaler, har vært avgjørende for valgfagstilbudet. At elevenes interesser har vært viktig for tilbud av valgfag fikk vi også høre på skolebesøkene, men muligheten for å imøtekomme elevenes ønsker har vi også sett varierer med skolestørrelse. «Liten skule, få valmoglegheiter», skriver én skoleleder i det åpne kommentarfeltet i skolelederspørreundersøkelsen. En annen formulerer det slik:

Det er eit problem for små skular å treffe elevane med tilbodet av valfag, fordi ein også er avhengig av lærarane sin kompetanse/interesse. Ved stram kommuneøkonomi vert tal [på] valfag avgrensa (Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU).

Dårlig ressurser og tilgang til egnede lokaler kan også begrense valgfagstilbudet. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

I tabell 4-1 ser vi at få skoleledere vurderer at skoleeiers ønsker har vært avgjørende for valgfagstilbudet. Kun 19 prosent mente at dette har vært avgjørende i veldig stor eller nokså stor grad. Det er likevel mer enn det inntrykket vi har fått fra skolebesøkene. Ingen skoleledere fortalte oss at skoleeier var delaktig i hvilke valgfagstilbud som ble gitt på skolen.

4.2 Får elever valgfaget de ønsker?

Alle skolene vi besøkte tilbød elevene å velge mellom minst to valgfag. Dette skjedde gjerne på våren høsten før valgfagsstart. En vanlig framgangsmåte vi ble fortalt, var at elever skulle oppgi hva de hadde som 1. prioritet, 2. prioritet og eventuelt 3. prioritet. Elevenes svar dannet gjerne grunnlag for hvilke valgfag som ble satt opp ved at de(t) mest populære faget/fagene ble tilbudt neste høst. På to av de små skoler vi besøkte, innebar det at det valgfaget som flest søkte seg til, var det eneste valgfaget som ble tilbudt. På disse skolene ble det altså tilbudt opplæring i kun ett valgfag. Muligheten for å tilby flere valgfag økte imidlertid etter hvert som valgfagsordningen omfattet alle de tre klassetrinnene. På en liten skole hvor det var færre enn 50 elever på ungdomstrinnet, søkte majoriteten seg til Fysisk aktivitet og helse det andre skoleåret med valgfag på skolen. To elever hadde søkt et annet valgfagstilbud som ble foreslått av skoleledelsen, men siden det var bare disse to som ikke søkte Fysisk aktivitet og helse ble det bestemt at de «... fikk være med på Fysisk aktivitet og helse

selv om de i utgangspunktet var lite motivert til å være med, noe de ga klart uttrykk for» (skoleleder, Nord-Norge). Siden det var så få elever på ungdomstrinnet, ble undervisningen gitt samlet for alle elevene. Av den grunn ble valgfag innført for elever på 10. trinn ett år tidligere enn det valgfagsordningen legger opp til, da det ikke var mulig å «ta ut» elevene på 10. trinn i valgfagstimen. De skolene vi har besøkt er forskjellige med hensyn til skolestørrelse og ressurser. Denne variasjonen kommer tydelig fram i valgfagstilbudet til elevene.

På noen skoler hørte vi at dersom mange søkte seg til et bestemt valgfag, ble tilbudet utvidet til to grupper i stedet for én som var planlagt. Inntrykket fra skolebesøkene er imidlertid at det var like vanlig å ikke utvide gruppeantallet, men at bare noen av elevene fikk førsteønsket sitt innfridd. Det innebærer at på svært populære valgfag, som for eksempel Fysisk aktivitet og helse, er det ikke alltid plass til alle som søker. Svar fra skolelederundersøkelsen støtter opp om dette. Resultatene viser at 46 prosent av skolelederne mente at det stemte i svært stor grad at elevene hadde fått valgfaget de hadde som førsteprioritet, mens 52 prosent mente at det stemte i nokså stor grad.

Hvordan skoleledelsen og/eller lærere valgte hvilke elever som skulle få innfridd valgfaget de hadde som førsteprioritet, varierte på de skolene vi besøkte. På noen skoler la de opp til at alle elever skulle få enten første- eller andrevalget sitt innfridd, og gjorde sine prioriteringer ut i fra det. På en annen skole lot de elever som ikke hadde fått prøvd seg på det ettertraktede valgfaget, få prioritet framfor elever som allerede hadde prøvd seg. På et tredje sted fortalte de at de hadde latt gruppedynamikken få avgjøre. På denne skolen ønsket mange gutter, men kun to jenter, Natur, miljø og friluftsliv. Skoleleder her fortalte: «Vi vurderte det sånn at det ikke var bra å få de to jentene som ønsket Natur, miljø og friluftsliv inn i gruppa. Noen av guttene på 10. trinn er krevende, de ville bli enda mer krevende hvis jentene kom dit» (omtrent 70 elever, liten kommune). Denne avgjørelsen ble tatt dårlig imot av jentene: «Det var ikke plass til oss [på Natur, miljø og friluftsliv]. De prioriterte 10. trinnet og så var det bare guttene som fikk plass. Det synes jeg er skikkelig urettferdig. Det er kjønnsdiskriminerende» (jente, 9. trinn). Denne jenta fikk i stedet Innsats for andre, noe hun syntes var kjempeartig, men var altså veldig misfornøyd med at det bare var gutter som fikk Natur, miljø og friluftsliv.

En annen begrensning i innfrielse av elevenes ønsker om valgfag, er antall valgfag som tilbys. Jo mindre skoler, jo færre tilbud, er (ikke overraskende) inntrykket fra de ulike skolene vi har vært på. Som vi så i forrige kapittel, at selv om det finnes 14 ulike valgfag å velge mellom for skoleledelsen, er valgmuligheten for elevene langt mindre.

Intervjuene med elever, lærere og skoleledere gir alle inntrykk av at elevenes ønsker oftest blir tatt hensyn til når valgfagstilbudet blir satt opp. Et premiss for valgfagstilbudet er imidlertid at de kan gjennomføres innen ett av de 14 valgfagstilbudene. Men er det sann at de 14 valgfagene som det er utarbeidet læreplaner til, dekker elevenes ønsker? Vi spurte elever om det kunne være andre valgfag de kunne ha lyst på. Mange elever svarte først nei på vårt spørsmål, men da vi fortalte at vi selv hadde hatt valgfag da vi gikk på ungdomsskolen og fortalte at vi kunne velge mellom valgfag som maskinskriving, foto og mopedkjøring, kom flere forslag opp. «Noe med scooter» (gutt, 8. trinn, Nord-Norge), «Hestesport, eller noe med dyr» (jente, 8. trinn, Østlandet), «Skulle hatt noe med å skru på maskiner. Jeg får jo skrudd mye og har litt erfaring med det, det hadde vært gøy å ha det på skolen, for det er jo noe jeg liker» (gutt, 8. trinn på Fysisk aktivitet og helse, Nord-Norge).

Enkelte lærere trakk fram at det manglet valgfag for elever som verken var teoristerke eller glad i idrett. På vårt spørsmål om ikke design og håndverk kunne være et bra valgfag for disse elevene, svarte en lærer på en stor skole i Nord-Norge følgende: «Jo, men ikke alle som er interessert i å lage pappmasje og fyrstikktårn. Og brenne det opp etterpå derimot... (ler) – det liker de!». I skolelederundersøkelsen formulerte lederne liknende kritikk:

Dei er for lite praktiske (lite skruing og mekking).

For akademiske læreplaner.

Kompetansemålene står ikke i forhold til at intensjonen med valgfag var å øke motivasjon og mestring i ungdomsskolen. Kravene er for teoretiske.

Læreplanane er altfor teoretiske og hensikta med at valfaga skal vere praktiske er vanskeleg å få til med så teoretiske kompetansemål.

Minske så langt så mogeleg teoretiske kompetansemål og gjere faga til praktiske opplevingsfag – gjere læreplanen mykje rundare.

Vi møtte også lærere som kunne ønske seg mer teorifag blant valgfagene, for eksempel matematikk. I skolelederundersøkelsen blir det formulert slik:

Få til et valgfag for de som får økt motivasjon av å få gå i dybden i matematikk. Det er ikke kun praktiske fag som bidrar til økt skolemotivasjon.

Hovedinntrykket fra skolebesøkene er imidlertid at lærere og skoleledere oftest er fornøyde med valgfagstilbudene. I den grad de ønsker noe annet, ønsker de mer praktiske valgfag, og valgfag som ikke krever en interesse for eller ferdigheter innen fysisk aktivitet eller friluftsliv.

4.3 Elevenes mulighet for valg innenfor valgfaget

Hvordan det samme valgfaget gjennomføres på ulike skoler, kan variere ganske mye. Vi har for eksempel observert at Design og redesign kan gjennomføres i formingssalen med enkle hjelpemidler som tegnesaker, saks og lim til velutstyrte systuer med opplæring i symaskin og stadig mer avanserte syteknikker etter som elevenes ferdigheter øker. Vi spurte elevene i hvilken grad de hadde mulighet til å påvirke hva de gjorde i valgfagstimene. Fem elever som hadde Internasjonalt samarbeid, kunne fortelle at timene var litt lite kreative. Da vi spurte om de hadde mulighet til å foreslå endringer til læreren, fikk vi høre: «Nei, men han er såpass snill at han kan si at han skal tenke på det» (gutt 8. trinn, stor skole i Nord-Norge). Andre elever fortalte oss at de opplevde at læreren i stor grad bestemte, noe de var glad for og syntes fungerte veldig bra. «Vi sparer mye tid på å ikke diskutere (med andre elever), og du får bredere læring – du kommer innom flere ting. Det blir godt organisert», fortalte to jenter på tiende trinnet som hadde valgt Sal og scene. En jente på Teknologi i praksis nevnte også noe av det samme. Da vi spurte om elevene kunne være med å bestemme hva de skulle gjøre, avviste hun det. «... men det er fint at læreren gir meg utfordringer», sa hun (9. trinn, stor skole på Vestlandet). Disse to synspunktene – ønske om elevmedbestemmelse og ønske om at lærer bestemmer – møtte vi flere steder. Inntrykk er at mange lærere legger opp til at elever skal kunne få velge enten hva hele klassen skal gjøre i visse timer, eller at det er mulig å fordele oppgaver innad i klassen. I valgfagene hvor det jobbes mot å lage et produkt – som i Produksjon av varer og tjenester og i Sal og scene

hvor resultatet skal være å sette opp en forestilling – var dette gjerne en nødvendighet å fordele oppgaver for å kunne gjennomføre oppgaven. «Vi skal sette opp en forestilling. Vi kan velge sanger og lærerne ordner noter. Så kan vi lære å spille sammen, synge, og noen er bak scene» (to jenter 10. trinn, Sal og scene). Et inntrykk vi sitter igjen med er at for at elevenes skal ha utbytte av å kunne velge innad i valgfaget, ønsker de valg innenfor rammer gitt av en kompetent lærer.

4.4 Oppsummering

Hvilke valgfag elever søker seg til, avhenger av hvilke valgfag som tilbys. Hva styrer så skolenes valgfagstilbud? I spørreundersøkelsen oppga ni av ti skoleledere at lærernes utdanning, lærernes interesse og elevenes ønsker hadde vært avgjørende for valgfagstilbudet på deres skole, mens seks av ti (også) trakk fram at tilgang til egnede lokaler/uteområder hadde vært viktig. Undersøkelsen viser at det varierer hvor stor medbestemmelse elevene har på valgfagstilbudet. På små skoler er det mindre valgmuligheter enn på store.

Det er heller ikke sånn at elever alltid får valgfaget de hadde som førstevalg. På svært populære valgfag, som for eksempel Fysisk aktivitet og helse, har vi blitt fortalt at det ikke alltid er plass til alle som søker. Noen ønsker også andre typer valgfag enn de 14 mulige. Enkelte fortalte at det manglet valgfagstilbud av praktisk art som ikke krever en interesse for eller ferdigheter innen fysisk aktivitet eller friluftsliv. Skolebesøkene har også vist at det varierer hvor mye valgfrihet elevene har innenfor valgfaget.

Noen elever har hatt relativt store muligheter til å velge mellom ulike oppgaver/aktiviteter innenfor ett valgfag, mens andre fortalte at det var det lite rom for. Noen elever fortalte at de ønsket å være med å bestemme hvordan valgfagsundervisningen skulle gjennomføres. Andre, derimot, trakk fram at det var bedre at læreren bestemte. Inntrykk fra skolebesøkene er at for at elevene skal ha godt utbytte av medbestemmelse i gjennomføringen av valgfaget de har valgt, er det ønskelig at de får valgfrihet innenfor rammer gitt av en kompetent lærer.

5 Ressurser og rammer for gjennomføring

På besøk ved en vestlandsskole, er den første timen en Sal og scene-time. Her er elevene delt i to grupper i hvert sitt musikkøvingsrom. Når rektor åpner den første døra for oss, braker lyden mot oss: her er et rockeband i sving, med fullt forsterkeranlegg! En jente spiller bass, og tre gutter spiller henholdsvis trommer, gitar og synger. I det andre rommet er det et annet band som spiller med fullt trøkk, også der er det en jente og tre gutter. Når vi går ut derfra og lukker dørene, kan vi bare høre dempete lyder fra bandene som spiller på innsiden. Rektor forteller at rommene er lydisolerte ut mot korridoren og mellom rommene.

På denne skolen holdes alle de fem valgfagene samtidig, og vi går videre til en gruppe elever i Teknologi i praksis. De arbeider med legoroboter som kan programmeres. De har store baner der robotene skal bevege seg gjennom ulike hindre, og en gutt viser oss på den bærbare datamaskinen hvordan han kobler roboten på, og programmerer hvordan den skal løse hindrene trinn for trinn. Først programmerer han den til å rulle tre centimeter – han må først regne ut hvor mange hjulomdreininger det blir. Så programmerer han den til å svinge til høyre. Elevene er entusiastiske, dette er kjempegøy! Læreren sier hun er glad for at de hadde ekstra midler så de kunne kjøpe inn roboter til undervisningen. (Feltnotat, september 2014.)

Denne skolen har svært god økonomi, og kunne tilby elevene nytt og flott utstyr og velegnede lokaler. Dette var imidlertid ikke situasjonen overalt – skoler har varierende ressurser til rådighet. I dette kapittelet diskuterer vi hva skolenes ressurser og rammer har å si for gjennomføringen av valgfagene.

Med *ressurser* mener vi økonomiske ressurser i skolene og faglige ressurser i personalgruppa. Vi undersøker hvilke økonomiske ressurser skolene har til rådighet for å organisere valgfag, om lærerne opplever at de har nok kompetanse til å undervise i valgfag. Vi beskriver også lærere og skolelederes holdning til valgfagene og hvordan holdningene er knyttet til valgfagenes gjennomføring.

Med *rammer* mener vi skolenes beliggenhet og kapasitet. Hvilken betydning har skolenes fysiske beliggenhet og rom-ressurser for hvordan valgfagene blir gjennomført?

5.1 Økonomiske ressurser

Skolene får normalt ingen tilskudd for å undervise i valgfag, med noen få unntak der kommunene har bidratt med noe oppstartsmidler.³ Hva slags ressurser opplever skolene at de har, og hvilke konsekvenser for valgfagenes gjennomføring har skolenes ressurser?

Det var ulik praksis på skolene vi besøkte om skoleledelsen ga valgfagene tilskudd til utstyr, reising og lignende. Dette hadde sammenheng med skolenes samlede økonomiske situasjon. Skolene som ikke opplevde at deres økonomiske rammer var for trange, opplevde heller ikke valgfagene som særlig økonomisk krevende. En relativt vanlig holdning var som denne rektoren på en stor skole på Østlandet svarte på et spørsmål om valgfagene har kostet mye i tid og penger:

Rektor: Nei, det har ikke det, synes ikke det.

Intervjuer: Har dere økonomi til å kjøpe inn ting?

Rektor: Nei, det har vi ikke. Vi spytter inn først nå tre kameraer, og teaterbesøk for Sal og scene, og en del utstyr til fysisk aktivitet. Ellers har det ikke kostet noe.

Andre skoler ville nok opplevd utgifter i samme størrelsesorden som mer økonomisk krevende, men for denne rektoren opplevdes ikke disse innskuddene som så mye. Det samme gjaldt for skolen vi framstilte i vignetten til dette kapittelet. Her hadde de svært romslig økonomi som så ut til å gi elevene et godt utgangspunkt for kreative, varierte og praktiske valgfag. Rektor her påpekte at: «Vi har nok mer ressurser enn det andre skoler har. De personlige ressursene er nok det viktigste, men jeg unner alle å ha det som oss. Når

³ Kommuner fikk noe kompensasjon for å kunne organisere valgfaget med grupper av færre elever. Se <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&q=valgfag%20ressurs&navh=1&ch=13>

Teknologi-læreren spør om hun kan kjøpe inn en legorobot, så sier jeg ja. Klart det gjør noe.» At ressurser gjør en forskjell for hvordan valgfagene utformes var noe de fleste anerkjente, om de mente at de hadde nok eller ikke.

I den andre enden av skalaen hørte vi også en del «hjertesukk når det gjelder ressurser», som en lærer uttrykte det, fra skoler der det kom lite eller ingen tilskudd til valgfagsordningen. I det åpne feltet i spørreundersøkelsen sendt ut til skolelederne var det flest kommentarer som gjaldt manglende ressurser, selv om det i spørreundersøkelsen var en overvekt av skoleledere som var fornøyde med ressursituasjonen. Over halvparten av skolelederne oppga at de var svært godt fornøyd med tilgang til materiell e.l., mens ytterligere en fjerdedel sa seg nokså godt fornøyd med dette. Vi tolker svarene slik at flertallet av skolelederne opplever at ressurstilgangen er tilfredsstillende, men for mindretallet som har erfart annerledes, oppleves manglende ressurser som et problem.

Hvilke konsekvenser kunne ressursmangler få? En konsekvens var mangel på nødvendig utstyr og midler til transport. «Vi får ingen ressurser for å gjennomføre valgfag», fortalte en lærer (stor skole i Nord-Norge), «vi ønska penger til oppdatert utstyr for å sende ting, videoer og sånn, til utlandet. Men det fikk vi ikke. De trengte buss i Levende kulturarv, men hadde ikke penger.» Også elever kunne merke at det manglet ressurser til utstyr, reiser eller lignende:

Gutt: Før jul måtte vi bruke opp noen penger, for etter jul var penga borta.

Jente 1: Vi får knapt mulighet til å kjøpe inn noe som helst.

Jente 2: Vi får låne utstyr fra ungdomsklubben.

Jente 3: Jeg synes det hadde vært fint om vi kunne se et teaterstykke for å få inspirasjon. Men vi har ikke penger. (8. og 9. trinn, mellomstor skole i Nord-Norge.)

En annen konsekvens var at skolen ble tvunget til å ha store elevgrupper på grunn av få lærere. I spørreundersøkelsen spurte vi skolelederne hvordan gruppestørrelsen og lærertettheten hadde fungert.

Tabell 5-1 Gruppestørrelse og lærertetthet (N = 220)

	Svært godt	Nokså godt	Verken/ eller	Nokså dårlig	Svært dårlig	Total
<i>Hvor godt vil du si at valgfagene har fungert når det gjelder ...</i>						
Størrelsen på undervisningsgruppene	30	56	9	4	1	100
Lærertettheten i valgfagene	30	56	12	1	1	100

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU

Hovedtyngden av svarene fra skolelederne ligger på 'nokså godt' (litt over halvparten), og noe mindre enn en tredjedel er svært godt fornøyd med lærertetthet og gruppestørrelse. Det er imidlertid svært få som mener at dette har fungert dårlig, men sett i forhold til andre spørsmål om ressurssituasjonene i valgfagene, var gruppestørrelsen og lærertettheten det punktet som færrest skolelederne var svært godt fornøyd med.

Mangel på lærere innebærer ikke nødvendigvis at gruppene i valgfag blir veldig store. Ved et tilfelle så vi at mangel på lærere ikke gikk utover størrelsen på elevgruppa, men derimot andre i staben: en assistent som måtte jobbe som lærer i Innsats for andre. Hun hadde ansvar blant annet for vurdering. Hun fikk assistentlønn og andre oppgaver enn det hun mente en assistentstilling skulle innebære. Dette var hun misfornøyd med, men opplevde at det var viktigere at elevene fikk tilbudet om valgfaget:

Intervjuer: Ville du [undervist i faget] igjen hvis du fikk lønn for det?

Lærerassistent: Ja – det har vært veldig fint å se hvor bra det er for elevene. (...)

Intervjuer: Har ikke skolen råd til å ha en egen lærer?

Lærerassistent: Nei, de har bare én lærer. Har ikke penger til to lærere. Men det har ikke fungert med én lærer på to valgfag. Jeg var negativ da jeg måtte ta over i høst, fordi jeg har ikke lønn, men jeg klarer ikke å være så bestemt. Når jeg ser at unga har det så bra så står jeg ikke bare der – det er jeg som ser dem.

I flere tilfeller så vi at skolens ressursmangler ble kompensert av lærere – eller i dette tilfellet en assistent – enten i form av gratis arbeidskraft eller at de bidro med kjøring, utstyr eller lignende. Ved en liten skole på Østlandet mente læreren i Fysisk aktivitet og helse at det ikke var noe problem å få litt ekstra

ved behov, men om de skulle overnatte på tur ble det vanskeligere: «Det blir litt dugnad. Vi er litt greie med [ledelsen], hvis ikke får vi det ikke til. Vi har stående avtale om å få avspasering om vi overnatter uten mer vederlag. Vi har krav på mye mer enn det, men hvis vi hadde krevd det hadde det ikke blitt noe tur.» På en litt større skole i Nord-Norge mente elever og lærere at de hadde nok ressurser, her brukte de de eksisterende ressurser i lokalmiljøet, og hadde to svært ressurssterke lærere som til dels gikk over det en kan forvente av innsats, med kjøring og henting av elever, utlån av personlige eiendeler etc.

Både mangel på utstyr og store elevgrupper kunne få konsekvenser for hvor praktiske valgfagene kunne utformes:

Lærer i Fysisk aktivitet og helse: Vi har lyst til å være på kjøkkenet en gang i måned. Men vi har ikke ressurser. Koster jo å lage mat, men vi har ingen penger, så da må vi ta fra mat og helse-budsjettet.

Lærer i Reiseliv: Jeg savner at det er mer praktisk. Vi kunne jo reist, men det har vi jo ikke penger til. Vi har også timene to forskjellige ganger i uka. Det er ikke praktisk mulig å reise. (Stor skole i Nord-Norge.)

I det åpne feltet i spørreundersøkelsen var det flere skoleledere som også påpekte dette: en skoleleder foreslo her at det bør settes av øremerkede midler for at faget skal forbli praktisk.

En fjerde konsekvens kunne være at dårlig økonomi gjorde det vanskelig å tilby flere valgfag, særlig for små skoler. En rektor sa det slik:

Vi har stort underskudd i kommunen. Så de små fagene, valgfagene, de har ikke nødvendigvis høyest prioritert. Vi har ikke fått noen ressurser, så vi må ta av den ramma vi har. Da sier det seg sjøl at når du skal konkurrerer med tilpassa opplæring for elever i alle fag, har vi ikke økonomi til å tilby mange fag. (Mellomstor skole i Nord-Norge.)

Det var åpenbare begrensninger for hvor mange valgfag små skoler kunne tilby. De minste skolene vi besøkte hadde kun to valgfag, og i oppstarten med valgfagene (da det kun omfattet elevene på 8. trinn) ble det kun tilbudt ett valgfag.

Selv om flere ønsket mer penger, hadde alle skolene vi besøkte løsninger som fungerte, ofte takket være stor egeninnsats fra lærere. Det var vanlig på våre besøk å høre at skolene gjerne kunne tenkt seg mer penger, men at det praktiske oftest ordnet seg, gjerne med litt kreativitet. Når valgfagene krevde utstyr, kunne dette ordnes på ulikt vis – lærerne lånte kanskje litt av andre fag, fikk av og til lov til å kjøpe inn nytt utstyr av ledelsen, og de kunne også få litt inntekter fra for eksempel produkter i Produksjon av varer og tjenester, salgsmesser i Design og redesign og forestillinger i Sal og scene.

Det var ikke alltid samsvar mellom skolenes faktiske ressurser og behov og hvor opptatte personalet var av ressursproblematikken. Ved noen skoler var ledelsen vant til å tenke kreativt og å få til løsninger der det var få midler. Vårt inntrykk var at særlig små bygdeskoler som ellers var midtpunktet i bygda, var vant med å dra nytte av ressursene i lokalmiljøet og foreldrekrefter. Ved en fådelt skole i Nord-Norge med 20 elever på ungdomstrinnet hadde de få økonomiske ressurser, men svært generøse naturressurser, og de fikk penger ved at de leide ut skolen og fra diverse arrangementer som FAU og SU arrangerte. Disse gikk i skolekassa og finansierte blant annet valgfagsturer. I tillegg var de to valgfaglærerne ved denne skolen samstemt med ledelsen om hvordan de skulle løse de praktiske utfordringene ved å undervise i Fysisk aktivitet og helse – det eneste tilbudte valgfaget ved denne skolen i oppstartsfasen:

Intervjuer: Har dere nok ressurser?

Lærer: Jeg synes at vi har fått til veldig mye. Vi har i alle år prøvd å satse på lokalmiljø. Der er ledelsen veldig flink. «Kom dere ut», sier de. Vi har jo veldig mye kompetanse på førstehjelp, lage mat, klare seg i naturen – dette kunne ha kosta, men vi har den kompetansen. Vi har lært dem å danse swing... Vi kan mye, men – klart – vi kan lære mer. (...) Vi har utrolig mye rett utafor døra – kan fiske i vannet, vi har skogen, basseng – mye som mange andre må bruke penger på. Vi har de ressursene.

Ved siden av naturressurser og felles forståelse for hvordan de skal organisere valgfaget hos lærere og ledelse, viser også dette sitatet hvordan lærernes faglige kompetanse kunne spille en stor rolle for utformingen og gjennomføringen av valgfagene. Hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse skal vi nå se nærmere på.

5.2 Personalressurser

I spørreundersøkelsen vurderte 91 prosent av skolelederne lærernes kompetanse til å undervise i valgfag som nokså eller svært god. Hvordan vurderer lærerne sin egen kompetanse til å undervise i valgfag? På de aller fleste skoler vi besøkte, følte lærerne seg kompetente, og mente de hadde relevant bakgrunn for å undervise i sine respektive fag. Noen få steder var nok ikke lærerne formelt kompetente, som ved tilfellet beskrevet ovenfor der det var en assistent som underviste i Produksjon av varer og tjenester. Ved en annen skole jobbet det flere ufaglærte valgfaglærere. Læreren som underviste på Sal og scene hadde for eksempel kun gått førsteåret på musikk, dans og drama (Vg1).

Ingen av skolene vi besøkte hadde tilbud til lærerne om kompetanseheving i forbindelse med innføring av valgfaget, men på én skole var det lagt kursplaner for at en lærer skulle få kompetanse til å være lærer i Trafikk. At det sjelden gis kompetanseheving til lærerne, har antakeligvis sammenheng med at valgfagene som skolen skulle tilby vanligvis ble valgt ut fra lærernes eksisterende kompetanse og interesser. Et typisk svar fra en inspektør var at: «Det må være litt sånn interesse for det [fra lærerne]. For det her er det jo ingen som har en utdanning i, sammenlignet med norsk etc., og da må det gå på interesse.» Samtidig underviste de fleste valgfaglærerne også i relaterte fag: det var vanlig at kroppsøvingslærere underviste i Fysisk aktivitet og helse og Natur, miljø og friluftsliv, at kunst- og håndverkslærere underviste i Design og redesign, at musikk lærere underviste i Sal og scene, etc. Det er også valgfaglærerne selv som står for det aller meste av den lokale læreplanutviklingen, som vi skal komme tilbake til i kapittel 7.3. Også vurderingskriteriene ble utarbeidet av lærerne selv på de skolene vi besøkte – bare i noen få tilfeller var rektor mer involvert i dette arbeidet. Dermed hviler valgfagenes utforming i stor grad på lærernes interesse og eksisterende kompetanse, som i de aller fleste tilfeller var svært god.

Da vi spurte om kompetanseheving var et savn, var det noen lærere som godt kunne ha tenkt seg mer veiledning eller kurs. Det var imidlertid ingen som framsatte dette som avgjørende. For de fleste gikk det greit uten; lærerne syntes jevnt over at de hadde nok kompetanse til å undervise, men også at interessen og engasjementet kom i første rekke. På en østlandsskole med 120

elever og syv tilbudte valgfag, spurte vi lærerne om de opplevde at de hadde kompetanse i valgfagene:

Kvinnelig lærer i Innsats for andre: Overhode ikke! (Ler.) Jeg har god lokalkompetanse, men ikke om Innsats for andre.

Intervjuer: Ønsker du deg videreutdanning?

Kvinnelig lærer i Innsats for andre: Nei, egentlig ikke. Ikke i det faget.

Mannlig lærer i Sal og scene: Jeg har to år fra høghskolen, men trenger ikke noe videre.

Flere lærere mente at deres interesse og motivasjon var et premiss for gode valgfag. Noen mente det var viktigere med lærernes interesse enn formell kompetanse, som denne læreren fra en byskole i Nord-Norge:

Intervjuer: Er det sånn at dere selv synes dere har nok kompetanse?

Mannlig lærer i Reiseliv: Ja, jeg synes det er artig. Man må ha interessen for å skape motivasjon hos elevene. Jeg tror det er viktigere at du har *interesse* enn at du er professor i Reiseliv.

Her er kompetanse og interesse så nært sammenknyttet at spørsmål om kompetanse besvares bekreftende med at han synes «det er artig». Lærernes interesse er også, ifølge denne læreren, det som gir motivasjon til elevene. Det at valg av fag ble drevet av lærernes interesser, og at lærerne selv ofte valgte og utformet faget, kunne – som en lærer argumenterte for – føre til økt eierskap til faget, men også ganske ulikt innhold i valgfag med samme navn fra skole til skole, som vi skal se i kapittel 7.1.

5.3 Lærere og lederes holdninger til valgfaget

Gjennomgående var valgfagslærerne svært positive til valgfag. De fleste lærerne vi snakke med, syntes at det var artig å undervise i valgfag. Intervjuutdraget under er et entusiastisk og typisk svar fra en lærer som fikk spørsmål om hva elevene har gjort i hans fag, Produksjon av varer og tjenester (mellomstor skole, Østlandet):

Elevene har lært hvordan de skal lage logo, lære litt å lese oppskrift og bruke den, finne oppskrift, hvor mye mengder av sukker... Og de er veldig engasjerte! Det er motiverende for meg også. Mange ettermiddager var de her på skolen til klokka fire – halv fem! Eller de ble ikke ferdig her, de dro rett hjem og begynte å jobbe. Da tror jeg de hadde jobbet fire–fem timer hver dag selv om vi bare hadde én time. Og da snakket jeg med dem om de ønsket avspasering. «Nei, du kan ikke kaste oss ut.» (Ler) Så jeg gleder meg! De er her! Det er så hyggelig, det! Da skjønnte jeg at den gnisten, det var så bra. Det dyrket en interesse hos elevene. Det er så gøy, det! Da ser vi at de bryr seg, og vi blir mer engasjerte, og da begynner det å smitte dem også!

Det var vanlig at lærerne ikke bare syntes valgfag var gøy, men også at faget de underviser i er noe de *brenner* for, som denne læreren (liten skole, Østlandet): «Valgfag er midt i det jeg brenner for. Det er ikke noe vanskelig å finne på. Det er ikke ideene det står på.»

En populær metafor i beskrivelsene av valgfagene var faktisk *ild* – at lærerne brant for faget, og at valgfag tente en gnist både hos dem og elevene. Mange lærere mente at deres interesse og motivasjon var et premiss for gode valgfag. Gjennom deres engasjement kunne valgfagene bli varierte og interessante. Som i utdraget over, så mange ut til å mene at lærermotivasjon skaper elevmotivasjon, og lærernes interesse skaper elevenes interesse. Kjernen i valgfaget var nettopp dette, mente en kvinnelig lærer: «å skape lyst, at ‘det tenner en gnist’, det gjør elevene motiverte».

I den grad lærerne var misfornøyd med noe, var det gjerne frustrasjon over tidsrammene, fordi det ikke ble tid nok til å gjøre det de ønsket. Mange ønsket altså *mer tid til valgfag*. En mannlig lærer sa det slik: «Jeg blir frustrert over tida. Det er så mye jeg har lyst til å gjøre.» På flere skoler ga både elever og lærere uttrykk for at det var for lite tid til valgfag. Andre frustrasjoner var knyttet til lærertetthet og ressurser. Men det viktigste ankepunktet som svært mange lærere tok opp, var at de ikke ønsket karakterer i valgfag. Ettersom vi skriver om dette i detalj i kapittel 8, går vi ikke mer inn på dette her. Gjennomgående var lærerne svært glad for valgfagene.

De fleste *skoleledere* vi snakket med, var svært positive til valgfagene. Som en rektor på en stor skole på Østlandet uttrykte det: «Det er så flott! Ingenting er negativt med valgfagsordningen. Vi greier mye uten penger også. Næringslivet synes det der gøy.» Omtrent alle skoleledere mener også at valgfagene har fungert godt på sin skole. Mens 41 prosent svarte 'svært godt' på spørsmålet «Alt i alt, hvordan mener du valgfagene har fungert på din skole?» i spørreundersøkelsen, svarte 55 prosent at det hadde fungert nokså godt. Ganske like svar fikk vi på spørsmål om hva de mente om gjennomføringen av valgfagene på sin skole, her svarte 43 prosent svært godt og 53 prosent nokså godt. Skolelederne er, som lærerne, positive til at valgfagene har kommet. I tabell 5-2 kan vi se at syv av ti skoleledere er helt enig i utsagnet 'det er positivt at valgfaget har blitt gjeninnført i ungdomsskolen'.

Tabell 5-2 Holdninger til valgfaget (N = 211)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke	Total
Det er positivt at valgfaget har blitt gjeninnført i ungdomsskolen	68	23	5	4	0	100
Det har vært lett å få lærere til å undervise i valgfag	44	37	15	3	1	100

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU.

Skolelederne er imidlertid ikke like enige i at det har vært lett å få lærere til å undervise i valgfag. Mens 44 prosent sier seg helt enig og 37 prosent sier seg litt enig i dette, oppgir 18 prosent av skolelederne at de er litt eller helt uenig i at det har vært lett å få lærere. Dette spørsmålet kan tolkes på flere måter. Om det er tolket som et ressursspørsmål – at det ikke har vært nok lærere til å undervise – reflekteres dette i vårt materiale ellers. Dersom det tolkes som et spørsmål om lærernes vilje og lyst til å undervise i valgfag, utgjør dette derimot en kontrast til de entusiastiske lærerne vi traff. Dette kan i så fall forklares med at vi oftest har snakket med de lærerne som har valgt å undervise i valgfag, ikke de som ikke har ønsket dette.

Skoleledere hadde naturlig nok et litt annet perspektiv enn lærerne. Mens lærerne primært var opptatt av hvordan fagene var å undervise i og hva de gjorde for elevenes motivasjon, vurderte flere skoleledere valgfagene i perspektiv av valgfagenes rolle i skolen som helhet. En rektor på en stor skole på

Vestlandet fortalte at valgfagene har vært gøy å lage, og at de har vært bra for kreativitet, men også at innføringen av valgfag har ført til refleksjoner for personalet om hva skolen – og valgfagene – skal være. Ved en annen skole påpekte ledelsen at valgfag har ført til økt samarbeid innad i skolen på grunn av valgfagenes tverrfaglighet og nært samarbeid mellom ulike valgfag.

De gangene skoleledere var skeptiske til valgfagene, handler det for det første – som med lærerne – om at det skal gis karakterer, som vi skal utdype i kapittel 8. For det andre var flere også skeptiske til prosessen med innføringen av valgfagene. En skoleleder på en stor skole på Østlandet mente at valgfag i seg selv var positivt, men at «det kom litt presset på oss og vi fikk veldig lite tid til å planlegge det. (...) Vi måtte bare hoste opp det vi kunne tilby på huset. Veien har blitt litt til som vi har gått, og nå har vi holdt på i tre år. Det har blitt bedre.» For det tredje var frustrasjon med valgfagene knyttet til valgfagenes gjennomføring når ressurser og rammer var oppfattet som begrensende.

5.4 Skolens beliggenhet og kapasitet

Hva slags betydning har skolens rammer med hensyn til beliggenhet og kapasitet for gjennomføring av valgfagene? I spørreundersøkelsen fikk skolelederne spørsmål om hvor godt valgfagene har fungert med henblikk på tilgang til egnede lokaler/uteområder. Her svarte 85 prosent av skolelederne at det hadde fungert svært godt eller nokså godt (svarfordelingen fordelte seg omtrent likt på disse to svaralternativene). Kun fire prosent mente at det hadde fungert nokså dårlig, mens ti prosent av skolelederne krysset av for svaralternativet 'verken/eller'.

Mange av valgfagene kan trenge spesialrom, som for eksempel Sal og scene, Design og redesign, Produksjon av varer og tjenester og Fysisk aktivitet og helse. Samtidig er det mange av valgfagene som kan være en del ute, og mange som også kan bruke vanlige klasserom, av og til eller alltid. Det kommer an på hva slags innhold valgfagene blir fylt med.

Når fagene trenger spesialrom, kunne dette bli en logistisk utfordring for skolene. En inspektør ved en stor skole i Nord-Norge fortalte:

Fysisk aktivitet er veldig populært, men de bruker også kjøkkenet, lager mat. (...) Det er muligheter for å dele fordi det er to lærere. Med en gang det blir praktisk og skal ned på sløyden, det er jo

femten stykker, det – hvordan deler vi det da? Mens Reiseliv og sånn er ikke avhengig av spesialrom, så de kan være større. Så det er det som styrer det.

Tilgjengelige spesialrom – sløyd, gymsal, etc. – er altså med å styre størrelsen på gruppene.

Mange skoleledere fortalte at tilgjengelige lokaler var en av flere viktige premisser for hvilke valgfag skolen kunne tilby. For noen skoler var tilgang på spesialrom en stor utfordring. På en byskole på Vestlandet med ca. 300 elever hadde ikke Fysisk aktivitet og helse tilgang til gymsalen fordi gymsalens timeplan var fylt opp av ordinær kroppsøvingsundervisning. Fysisk aktivitet og helse-gruppa var dermed ute året rundt. Rektor sa: «De er alltid ute. De skal jo være ute, men ikke alltid. Vi har leid en hall, det har vi ikke penger til, men vi har gjort det midt på vinteren. Vi har ikke rom. Skolen er ikke bygget for valgfag.» Ved denne skolen var Fysisk aktivitet og helse utformet ganske likt kroppsøving. Ved andre skoler, der fysisk aktivitet var nærmere friluftsliv, møtte vi holdninger om at elevene skulle være ute i disse timene, men med en begrunnelse i fagets innhold snarere enn at de var tvunget av romhensyn.

I den andre enden av skalaen besøkte vi skoler som nærmest så ut til å være «bygget for valgfag», som den velstående Vestlandsskolen som åpnet dette kapittelet. Rektor ved en mellomstor Østlandsskole kan stå som representant for disse:

Intervjuer: Har dere bra tilgang på spesialrom?

Rektor: Vi har skolekjøkken og kunst og håndverksrom – både tekstil og sløyd, så har vi musikkrom, bandrom.

Intervjuer: Da fagene kom, var det vanskelig å få kabalen til å gå opp?

Rektor: Nei, det var det ikke. Vi ønsket Sal og scene fordi vi har hatt en revy på niende trinn i mange år og holdt på mye med fritt fram bandøvelse i friminutter og sånne ting. Så ønsker vel å ha litt ekstra fokus på de praktisk-estetiske fag, det har vi egentlig hatt bestandig.

For skoler med god kapasitet var det ofte enklere å innfri elevenes førsteønske av valgfag. Skoler med mindre kapasitet opplevde større utfordringer med dette, og hadde nok flere elever som ikke fikk førstevalget sitt. Mellom disse ytterpunktene var de fleste vi besøkte relativt tilfredse med romsituasjonen. Hvis det manglet spesialrom, ble enten faget ikke tilbudt eller justert så det passet. Noen ganger lånte eller leide også skoler passende lokaler fra lokalmiljøet.

5.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi undersøkt hva skolenes ressurser og rammer har å si for gjennomføringen: økonomiske ressurser, personalressurser og skolens størrelse og lokaler. De fleste opplevde ikke at deres økonomiske ressurser var for trange til å gjennomføre valgfagene, selv om flere gjerne kunne tenkt seg mer penger. Det praktiske ordnet seg imidlertid oftest, gjerne med hjelp av kreativitet, lån, inntekter eller tilskudd fra kommune eller lokale bedrifter. Vårt inntrykk er at særlig små bygdeskoler som ellers var midtpunktet i bygda, var vant med å dra nytte av ressursene i lokalmiljøet og foreldrekrefter.

De fleste lærere opplevde at de hadde tilstrekkelig kompetanse til å undervise i valgfag. Noen lærere kunne ha tenkt seg mer veiledning eller kurs, men ingen framsatte dette som noe avgjørende. Ingen av skolene vi besøkte hadde gjennomført kompetanseheving i forbindelse med innføring av valgfaget, men på en skole var dette planlagt. At få gjennomfører kompetanseheving, kan ha sammenheng med at valgfagene som skolen skulle tilby, blir valgt ut fra lærernes eksisterende kompetanse.

Samtidig mente mange at lærernes interesse og engasjement var den viktigste ressursen. De fleste lærerne vi snakke med syntes ikke bare at valgfag var gøy, men også at faget de underviser i er noe de brenner for. Mange lærere mente at deres interesse og motivasjon var et premiss for gode valgfag – at lærerne brant for faget, og at valgfag tente en gnist både hos dem og elevene. Mange lærere mente at deres interesse og motivasjon var et premiss for gode valgfag.

Mange av valgfagene kan trenge spesialrom. Tilgjengelige lokaler kunne være en av flere viktige rammer for hvilke valgfag skolen kunne tilby. For noen skoler var tilgang på spesialrom en stor utfordring, og tilgjengelige spesialrom

kan være med på å styre størrelsen på gruppene og styre hvilke valgfag skolen kan tilby. Selv om skolene varierte relativt mye på dette punktet, var de fleste vi besøkte relativt tilfredse med romsituasjonen. Hvis det manglet spesialrom ble enten faget ikke tilbudt, eller justert så det passet, eller skolen lånte/leide passende skoler/lokaler fra lokalmiljøet.

Hvilken betydning spiller skolens økonomiske og personalmessige ressurser og dens beliggenhet og kapasitet for at valgfagene skal være praktiske, motiverende, varierte og tverrfaglige? Hovedkonklusjonen er at selv om en del skulle ønske seg mer penger og noen lærere ønsket mer kompetanse, er det sjelden at ressursene og rammene legger begrensninger på om hvorvidt valgfagene oppfyller intensjonene, selv om handlingsrommet i noen tilfeller opplevdes som trangt. I stedet er lærernes kreativitet, interesse og motivasjon noe som de fleste løftet fram som valgfagenes drivkraft. Lærernes drivkraft henger sjelden sammen med hva slags ressurser og rammer skolene har.

6 Timefordeling og aldersblanding

Utdanningsdirektoratet legger føringer for gjennomføringen av valgfagene når det gjelder timefordeling og aldersblanding. 57 timer skal fordeles på hvert år, og elever skal ha mulighet til å ta samme valgfag om igjen. Læreplanene skal kunne brukes av aldersblandede grupper. Skolene har utover dette fått mulighet til selv å organisere seg slik det passer best når det gjelder valgfagenes timefordeling og aldersblanding. Dette kapittelet handler om hvilke valg skolene har tatt for å organisere valgfagene.

6.1 Organisering av timer

I løpet av de tre årene i ungdomsskolen skal valgfagenes totale omfang være på 171 klokketimer. Disse må fordeles jevnt utover trinnene, så elevene på 8., 9. og 10. trinn alle skal få 57 timer. De 57 timene blir i gjennomsnitt 1,5 time i uka, men disse kan samles eller spres jevnt utover i henhold til det som passer skolene best. Hvordan håndterer skolene timefordelingen, og hva er erfaringene med ulike løsningene for ulike skoler?

Blant skolene vi besøkte, fant vi ulike løsninger: å periodisere valgfagstimene, å spre valgfagstimene jevnt utover, eller en kombinasjon. Å bestemme seg for hvordan valgfagstimene skulle fordeles, var ved mange skoler en gradvis prosess. Mange har prøvd ulike former før de har slått seg til ro, eller ennå ikke helt funnet formen – et inntrykk som nok også ble forsterket av at vi besøkte skoler både da valgfagene var implementert kun på åttende og niende trinn (før sommeren 2014), og alle tre trinnene (etter sommeren 2014).

Den første måten å fordele timene på, var å *periodisere* valgfagstimene. De fleste skolene vi besøkte periodiserte valgfagene på ulike måter: enten ved ujevne ukesrullinger (en time den ene uka, to timer den neste), eller større blokker med tid samlet. Her gjorde skolene det ganske ulikt, og det kunne variere fra å samle valgfagene i tretimersblokker, til å ha valgfag en bolk en gang i måneden eller til og med en gang tre ganger i året. Mange opplevde at de i de fleste valgfagene behøvde mer tid enn 1,5 time om gangen for å få tid til å gjøre det man ønsket, og for å oppnå valgfagenes målsetning med praktisk, variert og tverrfaglig opplæring, som vi skal se videre i dette kapittelet.

Den andre måten å fordele valgfagstimen på, er å spre valgfagene *jevnt utover* ved å gi elevene valgfag 1,5 time i uka. Kun et fåtall av skolene vi besøkte benyttet seg av denne løsningen. Flere av skolene hadde tidligere spredt timene jevnt utover, men siden gått over til å periodisere. Bare én av skolene vi besøkte var helt fornøyd med denne løsningen. Det var en skole med ca. 200 elever (av oss klassifisert som en stor skole). Da lærerne fikk spørsmål om de kunne tenke seg å organisere timene annerledes enn 1,5 time i uka, svarte læreren i Design og redesign: «I bolker, mener du? Jeg tror det er litt vanskelig siden vi er så liten skole.» Sal og Scene-læreren fulgte opp: «Jeg tror det er bra med 1,5 time i uka, for det gir elevene et avbrekk.» I dette ligger oppfattelsen om at valgfagene bør spres utover fordi de skal gi et jevnt tilsig av positive pusterom fra ordinær klasseromsundervisning.

Noen elever så også denne fordelene. Ved en skole der de hadde spredd timene jevnt utover, sa en jente at «jeg synes det er bedre å ha valgfag litt hver uke i stedet for å samle opp mange timer noen ganger i måneden. Så er det noe å glede seg til hver uke.» Mange opplevde imidlertid at 1,5 time var for kort tid til å få gjort det de ønsket i de ulike valgfagene. Som en elev på valgfaget Design og redesign sa: «I fjor hadde vi 1,5 time hver uke, og etter 20 minutter i Design og redesign måtte vi begynne å rydde.» På den ene siden var altså erfaringene med å spre timene jevnt utover at det kunne være gunstig for elevmotivasjonen at det kom i jevne små drypp, mens på den andre siden ble denne organiseringen ofte oppfattet som upraktisk.

Mellom jevn timefordeling på den ene siden og periodisering på den andre, var det et stort språk i hvordan de ulike skolene organiserte timefordelingen. På en stor byskole i Nord-Norge hadde de en løsning som var et sted mellom spredning og periodisering: her hadde de fordelt timene ujevnt slik at de hadde en time én uke, og to timer andre uka. Lærerne mente at dette førte til ganske oppstykket undervisning. Det begrenset generelt hva de kunne finne på. Også i de timene som var prosjektarbeidsbasert, som Reiseliv, fortalte læreren at fordi det gikk over så mange måneder var det vanskelig å holde momentum oppe for elevene: når de fikk gjort så lite hver gang ble det ikke særlig framdrift, det tok lang tid før prosjektet kunne avsluttes og elevenes interesse dalte.

Som oftest var skolene sikre på at timefordelingen var opp til dem selv, og vi fikk inntrykk av at de aller fleste hadde god forståelse av rammene. På én skole hadde de imidlertid ikke utvidet timeantallet etter innføringen av valgfagene, slik det er fastslått.

6.2 Årsaker til ulike tidsorganiseringsformer

En vanlig årsak til ulike tidsorganiseringer var valgfagenes *innhold*. Mange mente at det var gunstig for en del fag å periodisere, som Natur, miljø og friluftsliv, Fysisk aktivitet og helse og Sal og scene. Elevene på en skole på Østlandet med ca. 30 elever på ungdomstrinnet, fortalte at de hadde 1,5 time året før – da hadde de kun Fysisk aktivitet og helse og Produksjon av varer og tjenester. I år hadde de byttet ut Fysisk aktivitet og helse med Natur, miljø og friluftsliv, og dette skapte andre organiseringsbehov:

Jente (niende klasse): I fjor da vi hadde Fysisk aktivitet og helse, var det bra [å ha 1,5 time], for vi kunne ikke ha gym hele dagen. Men nå er det mye bedre med hele dagen for da kan vi dra på tur [i Natur, miljø og friluftsliv].

Gutt (niende klasse): Jeg hadde elevbedrift, og det var vanskelig med oppdrag når en bare hadde to timer av gangen.⁴

Skoleledelsen ved denne skolen fortalte at det hadde blitt vanskelig å ha Natur, miljø og friluftsliv hvis de hadde fortsatt med 1,5 time i uka, fordi det ikke var praktisk mulig å komme seg ut på tur og tilbake til skolen innenfor så kort tid.

Samtidig ble det vanskelig for skolen å periodisere Fysisk aktivitet og helse, fordi faget her nærmet seg kroppssøving. Når fysisk aktivitet ble omtrent det samme som «gym», som elevene nettopp kalte det, var det ikke overraskende at det ble lenge med seks timer. For andre skoler, som fylte et annet innhold i Fysisk aktivitet og helse, var det nettopp på grunn av dette faget at de ønsket periodisering. En mannlig lærer i Fysisk aktivitet og helse fortalte at de året før hadde to timer i uka annenhver uke:

⁴ Det var ikke uvanlig at elevene kalte valgfagene for andre relaterte navn, som i dette sitatet, hvor Fysisk aktivitet og helse blir kalt «gym» og produksjon av varer og tjenester blir kalt «elevbedrift».

Det var veldig OK – da kunne jeg gjøre litt mer. Nå må jeg avtale med foreldre hvis vi går utover skoledagen på grunn av skolebussing. Jeg synes vi skal gjøre noe annet enn vanlig gym. Og det krever at vi må jobbe mer enn 1,5 time. Det går greit å avtale med foreldrene. Jeg synes det var bedre med flere timer. (Liten skole/kommune, Østlandet.)

De ulike valgfagene ble altså fylt med forskjellig innhold fra skole til skole, og dette gjorde at de ikke alltid var mulig å forutsi hvilke fag som ga hvilke tidsorganiseringsbehov. Nettopp kravet om at Fysisk aktivitet og helse skal være noe mer enn kroppsøving – noe mer praktisk, variert og tverrfaglig – gjør kanskje at mange skoler opplever behov for mer tid i disse timene.

En annen årsak skoleledelse og lærere oppga som grunn til måten de organiserte timene på, var når skolen var avhengig av *skoleskyss*. Forskjellen mellom byskoler og bygdeskoler kom særlig til syne på dette punktet. Skoleskyssordningen utgjorde ved flere av bygdeskolene en absolutt grense for skoledagens lengde. En rektor ved en liten skole på bygda på Østlandet der de periodiserte valgfagstimene, var kritisk til utvidelsen av skoledagen på 30 minutter i løpet av en uke nettopp på grunn av problemer med skoleskyssordningen:

Det var litt utfordring [med skolebuss] i overgangsåra, men det er greiere nå som alle har det [valgfag]. Når bare åttende hadde det, var det vanskeligere – når de andre trinna hadde noe annet og åttende skulle ha en halvtimes lenger skoleuke (ler). Det er lettere nå. Vi løste det med at vi hadde lang midttime. De som sitter og finner på disse tinga bor i Oslo, der man kan rusle rundt til mange spennende ting. Du ringer ikke skolebussen og sier at nå er det noen som skal hjem ti minutter seinere.

Det var altså særlig i opptrappingsårene, da ikke alle trinn hadde valgfag, at endring av skoleskyss potensielt kunne by på problemer. Flere bygdeskoler opplevde dette som en utfordring.

Ved denne skolen var skoleskyss en uttalt årsak til at de måtte ha periodisering av valgfagene. Ved en liten skole på Østlandet der elevene også var avhengige av skoleskyss, fortalte imidlertid skoleledelsen at de hadde endret

motsatt vei, *fra* periodisering til 1,5 time i uka, men med samme begrunnelse – på grunn av skoleskyss. Igjen ble timeplanen komplisert på grunn av kombinasjonen skoleskyss og aldersblanding: «Vi har lagt det [valgfagene] til siste time tirsdag, da går det en buss kl. 16.10. Det var særlig natur og friluftsliv som ville ha lengre økter og avspasere seinere. Men når det er aldersblanda, må det være likt. Det er umulig å få det til å gå opp når det er aldersblanda.»

En bygdeskole i Nord-Norge unngikk å endre skoleruta ved å samle valgfagstimene en hel dag én gang i hver av skoleårets tre perioder. I tillegg hadde de 18 timer disponibelt til å bruke på ettermiddager og kvelder i Sal og scene, og overnattingsturer i Fysisk aktivitet og helse. Ledelsen ved denne skolen fortalte at denne ordningen både er «for å unngå [å endre] skoleskyss, men også fordi fagets egenart er slik at de har behov for å ha faget utover skoledagen.»

Skoleskyss er altså for noen skoler en årsak til periodisering – men for andre er det en årsak til å spre timene jevnt utover. At det samme rasjonale brukes av forskjellige skoler til å begrunne stikk motsatt valg, framstår som noe selvmotsigende, men det kan forklares med at andre hensyn spiller inn – som fagenes egenart, som denne rektoren viser.

Antall valgfag skolene tilbyr styrer også hvordan tiden disponeres. På en liten skole i Nord-Norge med kun ett valgfag, Fysisk aktivitet og helse, hadde de organisert det slik at de hadde to timer hver annen uke. De resterende timene (det skulle ha vært tre timer hver annen uke) samlet de opp og tok langturer med overnattinger av og til. Denne fleksibiliteten i timeplanen ville nok bli atskillig vanskeligere med flere fag og elever.

Samtidig kunne større skoler også bli tvunget til en kreativitet i timeplanen – om enn litt mer bundet enn den lille skolen i Nord-Norge. En stor byskole på Vestlandet hadde en mer komplisert ordning enn de fleste andre vi besøkte, med mange ulike fag hvor noen fag ble tilbudt bare på åttende og tiende trinn, og noen bare på niende og tiende. De hadde valgt denne løsningen først og fremst på grunn av begrensede *rom- og lærerressurser*. I faget Teknologi i praksis, for eksempel, hadde de verken lærer, plass eller ressurser nok til å gi et tilbud til alle trinn samtidig. Dermed måtte dette faget gis til niende og tiende på ulike tidspunkt, og åttende fikk ikke tilbud om dette. For andre valgfag ved denne skolen var det helt andre løsninger. De hadde av denne

grunn også eksperimentert med både å ha valgfag 1,5 time i uka eller å periodisere. Mange andre skoler merket også at rom- og lærerressurser på samme måte styrte timeplanen.

6.3 Organisering av alders- og nivåblanding

Hvordan organiserer skolene valgfag for elever som velger samme valgfag om igjen, eller for grupper som er aldersblandet?

Ved små og mellomstore skoler var aldersblanding ofte den eneste mulige løsningen for å kunne tilby valgfag innenfor skolens rammer og ressurser. Resultatene fra skolelederundersøkelsen viser at så mange som 93 prosent av skoleledere på skoler med færre enn 100 elever på ungdomstrinnet, hadde aldersblandede klasser i valgfagene. På større skoler forekom dette sjeldnere (67 prosent av skoleledere på skoler med elevtall mellom 100 og 300, og 33 prosent av skoleledere på skoler med mer enn 300 elever oppga at de hadde aldersblandede valgfagstimer). Dette ble gjerne forklart ved at de hadde nok elever i de ulike i valgfagene til å beholde gruppene trinnbaserte, eller å variere mellom å jobbe trinnvis eller aldersdelt. Ved en stor Østlandsskole fortalte skoleledelsen at de allikevel bevisst valgte å aldersblande valgfagsgrupper i stedet for å trinndele, fordi de mente at aldersblanding var faglig og sosialt gunstig for elevene.

Hvordan vurderte de ulike aktørene blandede grupper? Ved de fleste skolene vi besøkte, var aldersblanding og ulik fartstid med valgfagene sett på som ganske uproblematisk. Dette inntrykket ble bekreftet av spørreundersøkelsen, der skolelederne fikk spørsmål om de syntes det var fint at elevene kan velge samme valgfag på ulike trinn. 93 prosent av skolelederne svarte at de var helt eller litt enig i at dette, og kun seks prosent var helt eller litt enige i at aldersblanding i valgfag er uheldig.

Tabell 6-1 Aldersblanding (N = 220)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke	Total
Det er fint at elever kan velge samme valgfag på ulike trinn	66	27	3	2	3	100
Aldersblanding i valgfag er uheldig	3	3	15	63	15	100

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU

Spørsmålet om det er fint at elever kan velge samme valgfag på ulike trinn favner også spørsmål om at elever kan ha ulik fartstid i faget, uavhengig av trinn. Læreplanene slår fast at det er de samme kompetansemålene for elever som har valgfaget for første gang eller for andre eller tredje gang. Læreplanene legger imidlertid opp til at det skal velges ulikt innhold hvis elever velger samme fag om igjen. Det sistnevnte ble vi også fortalt om. Dersom skolene tilbød det samme valgfaget for andre og tredje året, ble som oftest oppgaver, turmål, ansvarsnivå eller lignende justert, slik at elevene som hadde hatt valgfaget året før ikke fikk nøyaktig det samme om igjen.

Fra skolebesøkene så vi at særlig små skoler, som ofte praktiserte aldersblanding i andre fag også, så på aldersblanding som helt vanlig. En fådel skole i Nord-Norge opplevde dermed det ikke som særlig annerledes eller utfordrende enn i andre fag. At noen elever hadde hatt et fag i flere år mens andre var nybegynnere, så ikke de på som prinsipielt annerledes enn at elever alltid har ulikt utgangspunkt. Denne oppfatningen fant vi igjen ved mange av skolene. Store skoler, som bare var vant med trinndelt undervisning, ble gjerne også mer usikre i møtet med aldersblanding. Spesielt gjaldt dette vurdering, som vi skal komme tilbake til i kapittel 8.

Ved flere skoler så de på aldersblanding som en *faglig styrke* for elevene på alle trinn. Ved en liten skole på Vestlandet fortalte en kvinnelig lærer at i Fysisk aktivitet og helse-gruppa var alle tre trinn blandet i en gruppe på ca. 20 elever. De satt elevene sammen på tvers av alder med hensikt fordi de mente at det gagnet både de eldste og de yngre elevene. De yngre fikk hjelp fra de eldre, og de eldre fikk også mer ansvar og noen ekstra oppgaver. Aldersblanding og at elever hadde ulik fartstid i faget kunne også legge føringer på innholdet i faget fordi erfarne elever ikke skulle få for mye repetisjon, som en Fysisk aktivitet og helse-lærer påpekte: «Vi jobber stort sett i grupper, både grupper på trinn, og på tvers. Det varierer litt. Det er litt avhengig av hva vi kan gjøre så det ikke blir repetisjon for tiende, ting vi har gjort før» (liten skole, Østlandet.)

Mange så også på aldersblanding som gunstig for elevenes *psykososiale miljø*. Flere ledere og lærere uttalte om aldersblanding ting som: «det gjør noe med miljøet», «det er store effekter rent sosialt», «jeg tror det gjør noe med miljøet på ungdomstrinnet, det skaper en annen relasjon, de får samarbeide, de lager nye relasjoner». Elevene selv sa at de trivdes med aldersblanding. Et

typisk svar på spørsmål om dette fra elever, var fra to åttendeklassinger i en aldersblanda gruppe på hvordan de opplevde å være i aldersblandet gruppe:

Jente: Det er bra! Det gir mer kontakt.

Gutt: Vi lærer å samarbeide med flere.

Lærere og elever mente altså at det kunne være sosialt gunstig for både eldre og yngre elever med aldersblanding. Lærere kommenterte gjerne at de yngre elevene syntes det var stas å være med de eldre elevene, men også at de eldre elevene vokste på å «ta seg av» de yngre.

Samtidig var det flere lærere som så at det kunne være litt utrygt for de yngre i begynnelsen også, både på grunn av alder og erfaring:

Mannlig Fysisk aktivitetslærer: I starten var det litt skummelt for åttende å ha gym med tiende.

Kvinnelig Innsats for andre-lærer: Sånn er det litt [i mine timer] også når åttende kommer, når tiende er veldig ivrige og vet hva de skal. (Mellomstor skole, Østlandet.)

Også noen elever mente at aldersblanding kunne være «litt dumt» fordi «vi skal jo fremføre sanger og sånn, så hvis en er litt redd for 10.trinn, er det jo enda litt verre.»

6.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi undersøkt hvordan valgfagene er organisert og gjennomført når det gjelder timefordeling og aldersblanding. En måte å fordele valgfagstimene på, er å spre valgfagene jevnt utover ved å gi elevene valgfag 1,5 time i uka. Kun et fåtall av skolene benyttet seg av denne løsningen. De fleste skolene periodiserte valgfagene på ulike måter: enten ved ujevne ukerulleringer (én time den ene uka, to timer den neste), eller større blokker med tid samlet. Mange opplevde at de fleste valgfagene behøvde mer tid enn 1,5 time om gangen for å få tid til å gjøre det man ønsket og for å oppnå valgfagenes målsetning med praktisk, variert og tverrfaglig opplæring.

En vanlig årsak til ulike tidsorganiseringer var valgfagenes innhold. Noen fag egner seg bedre til periodisering eller til kortere økter, avhengig av hva faget

fylles med. Forskjellen mellom byskoler og bygdeskoler kom særlig til syne når det gjaldt skoleskyss, som legger føringer på skoledagens varighet. Antall valgfag skolene tilbyr, samt skolens rom- og lærerressurser, styrer også hvordan tiden disponeres.

Ved de fleste skolene var aldersblanding og ulik fartstid med valgfagene sett på som ganske uproblematisk. Særlig på skoler som ellers praktiserte aldersblanding. Noen så på vurdering som potensielt vanskelig i aldersblandede grupper, og ønsket mer veiledning på dette, særlig ved skoler der de ikke hadde erfaring med dette fra før. Flere så på aldersblanding som en faglig styrke for elevene, og som en fordel for elevenes psykososiale miljø.

Fleksibiliteten som ligger i de åpne føringene til hvordan valgfagene skal organiseres, kan dermed sies å bli godt utnyttet av skolene som har ulike behov avhengig spesielt av deres størrelse, lokalmiljø og infrastruktur.

7 Valgfagenes innhold

Sal og scene-timen begynner med en oppvarmingsøvelse: en lek som går ut på at to personer skal danne et hus med kroppene sine, armene strukket i været og fingrene møtes i et møne. En tredje person skal sette seg inni 'huset', og når læreren roper «hus!», må alle husveggene løpe rundt og danne nye hus med andre personer, mens de som satt i huset, må finne nytt hus. Det er en slags avansert stollek, og mens elevene tydeligvis er godt trent i å danne og finne nye hus raskt med de andre elevene, er forskerne – som etter beste evne forsøker å delta – ikke like gode. Elevene ler og hoier, men timen preges også av stor konsentrasjon og innsats. (Feltnotat, stor skole på Østlandet, juni 2014)

I denne Sal og scene-timen var opplæringen preget av mye lek, mens andre steder kunne disse valgfagstimene bli brukt til instrumentøving. Hvordan gjennomføringen av det samme valgfaget foregikk på de ulike skolene, er svært variert. I dette kapittelet starter vi med å undersøke innhold i valgfagene ved ulike skoler, før vi går over til å beskrive skolenes erfaringer med valgfagenes læreplaner, veiledninger og støttmateriell. Videre studerer vi skolenes erfaringer med å utarbeide lokale læreplaner i valgfaget, før vi til slutt drøfter om elever, lærere og skoleledere opplever at valgfagene er praktiske, varierte og tverrfaglige.

7.1 Innhold i valgfagene ved ulike skoler

Som vist i forrige kapittel, avhenger valgfagstilbudet i stor grad av lærernes interesser og kompetanse. Som vi skal komme tilbake til i dette kapittelet, innebar det gjerne at utformingen av faget og utvikling av de lokale læreplanene i stor grad ble drevet av lærernes interesser. Dette kunne føre til økt eierskap til faget hos lærerne, men også ganske ulikt innhold i valgfag med samme navn fra skole til skole. Mange eksempler kan bli trukket fram her, og noen har vi også omtalt i de foregående kapitlene. For eksempel har vi observert Fysisk aktivitet og helse-timer som i stor grad ser ut til å bli gjennomført som en vanlig kroppsøvingstime i skolens gymsal. Andre lagde opplegg hvor opplæringen ble gjennomført andre steder enn i gymsalen, enten fordi det var mangel på lokaler

og/eller fordi det var et ønske om å skille valgfaget fra opplæringen i kroppsøving. Her kunne gjennomføringen av Fysisk aktivitet og helse minne mer om opplæring i friluftsliv. Andre eksempler er Sal og scene hvor vi har observert timer med bandøvinger, timer med forberedelser til teateroppsetninger/musikaler, eller mer rettet mot dramaøvelser og lek, som skissert i innledningen i dette kapittelet. Et annet eksempel er gjennomføring av Reiseliv. På en skole i Nord-Norge ble vi fortalt følgende om hva de hadde gjort i Reiseliv: «Det er prosjektbasert, de [elevene] gikk i gang med å lage lokale reiseguides. [De skulle velge] et område de skulle selge i byen sin» (mannlig lærer, stor kommune/skole). I timen vi observerte var elevene i gang med å lage «sin drømmereise», hvor elevene skulle sette opp en reise de hadde lyst til å gjennomføre innenfor et visst budsjett. Mange valgte å reise til vakre Stillehavssøyer. Mens den første oppgaven antakelig kunne muliggjøre litt reise rundt i og kontakt med nærmiljøet, vil den andre oppgaven være fullstendig pc-drevet.

Mange fortalte oss at innholdet i valgfagene bevisst ble dreid vekk fra den teoretiske delen av læreplanen:

Lærer: Jeg har ikke hatt veldig mye teori nei. Jeg har vektlagt den fysiske biten. Akkurat i dette faget kan de få lov til å kose seg

I: Er det et krav til å ha teori [i Fysisk aktivitet og helse]?

Dame: Nei, men de har brukt litt teori når de skal begrunne hvorfor de har gjort den aktiviteten og når de lager egenvurdering. (Kvinnelig lærer, liten skole/kommune, Vestlandet.)

Noen skoler – særlig små – har også valgt å ‘slå sammen’ to eller flere valgfag:

Vi har tatt utgangspunkt i to valgfag – friluftsliv og fysisk aktivitet – og lagd et nytt. Sann har vi gjort det fordi vi har flere klasser sammen. Tiende klasse er med da de bare er fire, ellers måtte de ha en egen lærer. Fådelte skole er rar sann at det blir spesielle ordninger ut fra lærerkrefter, antall elever og økonomi. (Mannlig lærer, liten skole, Nord-Norge.)

På en liten skole på Østlandet innebar gjennomføringen av Sal og scene også opplæring i andre valgfag:

Jeg underviste i Produksjon av varer og tjeneste i 8. Hadde også alf [arbeidslivsfag] i fjor, det vil si mye Produksjon av varer og tjenester. Og det er det mulig å trekke inn i alle valgfagene, så vi slo sammen flere valgfag. Da jeg hadde Produksjon av varer og tjenester, så gjorde vi mye forskjellig, men jeg syntes det likna veldig på arbeidslivsfag – og også likt med Sal og scene. Så vi slo det sammen, Design og redesign kom også inn. Og så kalte vi det Sal og scene.

Elevenes erfaringer med sammenslåtte valgfag var ulike. En gutt som gikk på skolen der Sal og scene også ga opplæring i Design og redesign og Produksjon av varer og tjenester, trakk fram at det var bra da det ble mye variasjon. Andre var misfornøyde fordi de syntes at faget ble til noe annet det de hadde trodd.

7.2 Erfaringer med læreplaner, veiledninger og støttemateriell for valgfagene

Utdanningsdirektoratet har utformet de sentrale læreplanene og veiledninger til valgfagene. Ettersom læreplanene er forskrifter med krav til kompetanse, og veiledningen gir råd og tips for lokalt læreplanarbeid, er det interessant å vite om lærere og/eller skoleledelsen kjenner til disse og eventuelt hvilke erfaringer de har hatt med dem. Sammen med læreplanene og veiledninger til læreplaner er informasjon fra nasjonale sentre tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider. For eksempel kan en få idéer til gjennomføring av valgfagene Teknologi i praksis, Fysisk aktivitet og helse og Natur, miljø og friluftsliv på Naturfag.no. Videre har Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) laget et undervisningsopplegg for Reiselivsvalgfaget, Lesesenteret i Stavanger gir tips til Demokrati i praksis, mens Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen har laget undervisningsopplegg til Design og redesign og Sal og scene.

Erfaringer fra lærer- og skolelederintervjuene er at læreplanene er godt kjent. Flere fortalte også at de var fornøyd med læreplanene og at læreplanene ble brukt. En lærer på en stor skole i Nord-Norge svarte følgende på vårt spørsmål om kjennskap til læreplaner i valgfag: «Det er læreplan i alle fagene. I Reiseliv er målene ganske generelle. Du skal være bra god dersom du ikke klarer å jobbe innenfor måla. De er generelle». Det sistnevnte poenget – at læreplanene er generelle – var det flere som trakk fram som positivt ved at det

ga stort rom for hvilke oppgaver et valgfag kunne romme. På den annen side var det også andre som trakk fram det positive med at valgfagene hadde mål som var nedfelt i læreplaner. «Jeg er glad for at det er læreplaner, og at det skal være mål og mening. Jeg ønsker ikke tilbake til de hobbyfagene. De hører fritiden til» (rektor, stor skole/stor kommune, Vestlandet).

Veiledningen var det imidlertid færre som hadde kjennskap til, og det ble ofte helt stille da vi spurte om de hadde brukt eller kjente til informasjon om valgfagene fra nasjonale sentre. En fra skoleledelsen ved en stor skole i Nord-Norge svarte følgende på vårt spørsmål om de kjente til at det finnes informasjon fra nasjonale sentre:

Ja, det finnes sikkert nettressurser, men jeg er ikke så kjent med det. Man kan gå inn på lesesenter, skrivesenter og hente ut idéer, blant annet på Ny Giv, ikke bare på valgfag. Kan se hvordan man kan jobbe mer praktisk i teorifag. Dette kunne vi sikkert vært flinkere til å tipse mer om, men lærerne kjenner sikkert dette bedre enn oss i ledelsen. (Skoleleder, Nord-Norge, stor skole.)

Men at lærerne har mer kjennskap til dette enn skoleledelsen, er ikke vårt inntrykk. «Aldri hørt om», var et vanlig svar blant lærere uavhengig av skole- og kommunestørrelse. Inntrykket fra lærerintervjuene er heller ikke at dette var noe som var etterspurt. Flere fortalte at de ikke hadde noen problemer med å finne på hva en kunne gjøre i valgfaget. En av lærerne på en av de små skolene i en av de små kommunene vi besøkte, sa imidlertid etter at vi hadde fortalt om de nasjonale sentrene og etter å ha tenkt seg om: «Ja, kanskje vært kjekt – jeg er en ensom svale. Spesielt andre året, da måtte jeg lage nytt opplegg for niende». Men heller ikke her var det noe som tilsa at det var mangel på ideer hos lærer for hvordan valgfaget kunne gjennomføres. En av rektorene sjekket nettsidene til Utdanningsdirektoratet under intervjuet og ble positivt overrasket over tjenestene fra de nasjonale sentrene. Denne rektoren kjente til at det fantes nettressurser i andre fag.

På den ene skolen som benyttet seg mye av både veiledninger og ressursene fra nasjonale sentre, fortalte lærere at de hadde fått mange tips, mye informasjon og konkrete forslag til gjennomføring av valgfagene, samt tilgang til ulike verktøy i undervisningen. På den annen side, fortalte en annen lærer at

hun hadde bevisst utelatt å bruke veiledningene og nettressursene: «Direktoratet har også kommet med noen forslag på aktiviteter, men dem har jeg ikke brukt – synes ikke de er noe gode» (kvinnelig lærer, stor skole, Vestlandet). På denne skolen understreket lærerne at de kunne fagene sine og at de gjerne brukte ressurser i nærmiljøet. Ved en annen skole fortalte en lærer:

Jeg har sett en del på de veiledningene, de har jeg hevet ut vinduet. Som i Teknologi i praksis. Der står det: «barna skal sette seg ned å se på hvordan tannhjul fungerer i praksis». Det er ikke ny teknologi. (...). Elevene vil vite hvordan ting de bruker mye rundt seg, fungerer. Det er mye mer interessant for dem å vite hvordan en datamaskin fungerer eller hvordan man kan programmere en app. Hvordan kan man fjernstyre en drone i lufta? Første time jeg hadde med dem, så leste jeg jo fra den veiledninga, så sa jeg at «dette skal vi lære ifølge Udir». Og da, nesten hele gruppa sa: «kan vi bytte valgfag?». Så sa jeg at «men dette står her», så vi har jo leita med lys og lykter i Teknologi i praksis på hvilke læringsmål vi kan finne som vi kan knytte til å jobbe med dataprogrammering, koding og sånn. Så om man tolker de måla, så finner man rom til å jobbe med datamaskiner og ikke bare se hvordan en sykkel fungerer. (Mannlig lærer, mellomstor skole/kommune, Østlandet.)

Det at denne læreren ikke var særlig begeistret for veiledningen i sitt fag, kan ha en sammenheng med at han hadde svært klare ideer om hva han ønsket å holde på med.

Generelt kan vi si det var delte meninger om veiledningene hos de få som hadde benyttet seg av dem. Vårt inntrykk er at informasjonen om nettressursene for valgfagene ikke har kommet fram til brukerne, men at de kan være et nyttig redskap i utarbeidelse av lokale læreplaner dersom de blir mer kjent. Til tross for en blandet mottagelse, anbefaler vi at informasjon om veiledninger og nettressursene blir bedre formidlet, slik at lærere kan vurdere om de ønsker å bruke dem.

7.3 Lokale læreplaner – aldersblanding og valgfag på flere trinn

Læreplanene i valgfagene skiller seg ut fra andre læreplaner ved at valgfagene har kompetansemål som beskriver ett års opplæring, men de skal kunne brukes på alle tre trinn i opplæringen. Hvordan har så skolene jobbet med å konkretisere disse sentrale læreplanmålene? Vi lurte blant annet på om læreplanarbeidet ble overlatt til valgfagslærene eller om skoleledelsen var involvert i læreplanarbeidet for dette nye faget. Vi spurte skoleledere i spørreundersøkelsen i hvilken grad ledelsen ved skolen har vært involvert i utformingen av den lokale læreplanen. Skoleledernes svarfordeling er vist i tabell 7-1.

Tabell 7-1 Skoleleders involvering i utarbeidelse av lokal læreplan (N= 220)

	Stemmer svært i stor grad	Stemmer i nokså stor grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke i det hele tatt	Total
Skoleledelsen har vært aktiv med i utformingen av lokal læreplan i valgfag	9	31	52	8	100

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU

Seks av ti skoleledere oppgir at de i liten grad eller ikke i det hele tatt har vært aktive med i utformingen av lokal læreplan i valgfagene, mens fire av ti mener at de i stor grad eller i nokså stor grad har vært aktive. Skoleledernes svarfordeling er noe annerledes enn inntrykket fra skolebesøkene. Selv om det varierte noe, møtte vi få skoleledere som fortalte at de var involvert i det lokale læreplanarbeidet. Mange skoleledere fortalte at de hadde vært og var svært involvert i valgfagsordningen, men et vanlig svar på vårt spørsmål om de hadde vært med å utforme de lokale læreplanene, var at det var det først og fremst lærerne som hadde gjort.

Det er lærerne som ordner med det [læreplaner]. Jeg er mer involvert i de andre læreplanene enn læreplanene i valgfag. (Skoleleder, mellomstor skole, liten kommune på Østlandet.)

Hvordan har så lærerne jobbet med å utforme en lokal læreplan? Inntrykket fra intervjuene er at konkretisering av de sentrale læreplanene ikke skiller seg særlig fra annet læreplanarbeid, som lærere har erfaring med. Noen mener at det er lettere i valgfag, fordi de sentrale læreplanene oppleves å gi stort rom for

variasjon og ulike gjennomføringsmodeller. Flere knyttet dette til at det er få kompetansemål i valgfagene. En del så på dette som en fordel, mens for andre var det mer uvant – særlig i starten:

Lærer: Det er litt få kompetansemål, det er fem i Internasjonalt samarbeid, de er store – kan putte inn hva man vil.

Intervjuer: Ville du foretrekke flere mål?

Lærer: Da vi starta ville jeg sagt ja, men nå ser jeg at vi kan gjøre mye med det vi har. (Stor skole/kommune, Østlandet.)

Som vi var inne på i kapittel 6.3, var noen lærere og ledere usikre på hvordan de skulle gjennomføre aldersblanding i samme undervisning. Det var likevel ikke mange som var bekymret for aldersblandede klasser, og på en del av skolene hadde de mye erfaring med dette i andre fag.

7.4 Lokale læreplaner – krav om praktisk, variert og tverrfaglig opplæring

Læreplanene i valgfag slår fast at valgfagene skal «... medvirke til at elevene, hver for seg og i felleskap, styrker lysten til å lære og opplever mestring gjennom praktisk og variert arbeid».⁵ Videre er valgfagene strukturert i to hovedområder som er forskjellige for de ulike valgfagene. For eksempel er hovedområdene til Fysisk aktivitet og helse delt opp i fysiske aktiviteter og kosthold og helse, mens de to hovedområdene som Sal og scene er strukturert i, er 1) å skape og 2) å formidle (for hovedområder i andre valgfag, se kapittel 1.2). Vi spurte også lærerne om hvordan de håndterer kravet om tverrfaglighet og at valgfagene skal være praktiske og varierte når de utarbeider de lokale læreplanene.

Inntrykket fra disse svarene er at *tverrfagligheten* automatisk opprettholdes i de lokale læreplanene ved at en må bruke elementer fra andre fag for å kunne gjennomføre valgfaget. En valgfaglærer i Internasjonalt samarbeid sa det slik: «Det kommer litt automatisk – de bruker engelsk, digital kompetanse. Det er lett å få inn ferdigheter» (stor skole/kommune, Østlandet). Alle lærerne

⁵ Se for eksempel <http://www.udir.no/kl06/DIP1-01/>

vi snakket med kom med eksempler på tverrfaglighet i gjennomføringen av sitt valgfag selv om de ikke nødvendigvis hadde jobbet direkte opp mot andre fag i utarbeidelsen av hvordan valgfaget skulle gjennomføres. At læreplanene i valgfagene er delt i to hovedområder, for eksempel i fysisk aktiviteter og i kosthold og helse, bidrar nok også til å strukturere hvordan en skal gjennomføre kravet om tverrfaglighet. Dette svarer en lærer på vårt spørsmål om hvordan helsedelen blir ivaretatt i gjennomføringen av Fysisk aktivitet og helse:

Lærer: Vi har om hva som er bra å spise før og etter [fysisk aktiviteter]. Vi inkluderer også matematikk med for eksemplet å beregne avstand med kart, måle og veie sekken osv. Norsk kommer inn ved at de må skrive og lage skjema. Jeg tenker ikke så mye på hvordan norsk kommer inn.

Intervjuer: Synes du det er bra med andre fag inn i valgfaget?

Lærer: Jeg tenker ikke så mye på det – det faller inn naturlig. Må bruke andre ting [fag] for å gjennomføre valgfaget. (Liten skole, mellomstor kommune.)

Vi spurte også rektorene om hvordan de tenkte rundt det at valgfagene skal være tverrfaglig. En rektor på en liten skole i en liten kommune i Nord-Norge svarte følgende på vårt spørsmål om denne rektoren hadde hatt noen konkrete planer for å inkludere elementer fra andre fag i valgfagsopplæringen. På denne skolen hadde de to valgfag – Sal og scene og Fysisk aktivitet og helse.

Jeg går ikke direkte inn og sier at i Sal og scene så tar dere ferdigheter fra norsk, men det er helt naturlig for de skriver tekster selv. De har musikk, de har samfunnsfag, og det er kroppsøving. Det er så mange fag som kommer naturlig inn. Det er jo ikke alle fag som kommer inn der (i Sal og scene) – som mat og helse, det er jo ikke naturlig. Men i Fysisk aktivitet og helse kommer mat og helse inn naturlig. De har jo også teoretisk forankring. Og kroppsøving.

At valgfagene skal være *praktiske* var noe alle lærere trakk fram som viktig i forbindelse med planlegging av undervisningen. Som nevnt tidligere, ble innholdet i valgfaget gjerne dreid vekk fra den teoretiske delen av læreplanen og mot det praktiske, som sitatet fra læreren på en liten Vestlandsskole i kapittel

7.1 illustrerer. Her hadde de vektlagt den fysiske biten i Fysisk aktivitet og helse. Innholdet i hennes uttalelse går igjen i mange av lærer- og skolelederintervjuene.

Vi prøver å gjøre noe praktisk – og det tror jeg alle valgfagene har tenkt. (Kvinnelig lærer på Design og redesign, Østlandet.)

Hensikten med faget er at det skal være praktisk, bruke andre sider av seg... (Mannlig skoleleder, Vestlandet.)

Innsats for andre har både praktisk og teoretisk del, og vi legger stor vekt på den praktiske. (Kvinnelig lærer, Østlandet.)

Men er forutsetningene for å gjennomføre valgfagene som et praktisk fag like på de ulike fagene? En skoleleder i Nord-Norge trakk fram at det ikke var like enkelt å gjennomføre undervisningen i Internasjonalt samarbeid og Reiseliv som et praktisk og variert fag som for eksempel Fysisk aktivitet og helse. Læreren på denne skolen nevnte også:

... jeg savner at det [Reiseliv] ikke er mer praktisk. Vi kunne jo reist, men det har vi jo ikke penger til. Vi har også timene to forskjellige ganger i uka. Det er ikke praktisk mulig å reise» (mannlig lærer, stor skole).

Et hovedinntrykk er at lærere (og skoleledere) ønsker at gjennomføringen av valgfagene skal være praktisk, men i noen fag faller ikke dette like 'automatisk' som i andre. Vårt inntrykk er at Medier og informasjon, Internasjonalt samarbeid og Reiseliv er de valgfagene hvor det lett kan bli lite praktisk opplæring, og noe en kanskje må være ekstra bevisst på i utarbeidelsen av de lokale læreplanene.

At gjennomføringen av faget synes å avhenge av lærernes idéer og kreativitet har vi sett er bra, i alle fall så lenge lærerne har varierte idéer. Men hva når lærernes idéer i liten grad gjenspeiler *variasjon*? Når et opplegg i valgfagsundervisningen viser seg å fungere godt, er det kanskje ikke overraskende at dette opplegget blir gjentatt året etter og at læreplanen brukes på nytt. Dette kan fungere fint for opplæring av nye elever, men siden det samme valgfaget kan ha elever som har hatt det samme valgfaget ett eller to år tidligere, ville det

kanskje vært fordelaktig med ny læreplan for hvert skoleår? Dette bygger også under vår anbefaling om at lærere blir gjort oppmerksom på veiledningene til læreplanene og støtteinformasjon som er utarbeidet fra de nasjonale sentrene. På den måten blir det kanskje enklere for lærere å få til variasjon i konkretisering av læreplanene på sin skole.

Mange lærere trakk fram at arbeidet med lokale læreplaner var artig og ikke særlig vanskelig. Mange hadde mange idéer for valgfaget. Med få kompetansemål og få konkrete krav til gjennomføring, får lærere stor frihet i gjennomføringen. Det var imidlertid noen lærere som gjorde seg noen prinsipielle tanker, og pekte på et mulig paradoks med læreplaner i nettopp valgfagene:

Det er veldig tydelig at valgfag skal være lyspunktet i skoleuka. Det der å ha elever som vil noe – når de vil noe... Så har du utfordringen: kan de greie det de vil? Men så har du elever som ikke vet hva de vil. Så bruker du valgfaget til å få dem til å ville. De kan da bruke opp tida – sin egen og andres – for å få det til å bli et lyspunkt. Det er dilemma – når vi ikke har en ferdig plan om hva vi skal gjøre, men at det skal være lyspunktet i skoleuka for alle. Det store dilemmaet er: skal vi be om den store fine fagplanen, eller skal vi virkelig jobbe med elevene for å finne ut hva de vil og utvikle elevene slik at de vet hva de vil og at de får jobbe med det de vil. (Kvinnelig lærer, liten skole/kommune, Østlandet.)

Dilemmaet denne læreren peker på er at en viktig ressurs for valgfagene er at lærerne har handlingsrom og mulighet for fleksibilitet til å forme fagene slik at de gagnar ulike elever. Konkrete sentrale læreplaner med mer detaljerte kompetansemål kan begrense denne ressursen.

7.5 Oppfattes valgfagene som praktiske, varierte og tverrfaglige?

Valgfagene skal være praktiske, varierte og tverrfaglige. Med tverrfaglighet menes det at valgfaget skal ha elementer fra minst to fag med unntak av fagene utdanningsvalg og språklig fordypning. Som vi trakk fram i forrige avsnitt, er inntrykket fra skolebesøkene at tverrfaglighet i liten grad er gjenstand for refleksjon i utarbeidelse av de lokale læreplanene i valgfag, men er noe som kommer automatisk. Videre understreket mange lærere at de har vært opptatt

av at valgfagene skal være praktiske når de planlegger valgfagene, men at hvor lett dette faller på plass, ser ut til å variere med valgfagene. Videre nevnte vi at gjenbruk av lokale læreplaner *kan* innebære lite variasjon for elever som tar samme valgfag flere år. I dette avsnittet skal vi diskutere i hvilken grad valgfagene oppfattes som praktiske, varierte og tverrfaglige av skoleledere, lærere og elever.

Fra spørreundersøkelsen om skoleledernes synspunkter om valgfagene har blitt praktiske og bidratt til en mer variert skolehverdag, kommer det fram at majoriteten mente dette (Tabell 7-2).

Tabell 7-2 Praktiske og varierte valgfag? (N = 220)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke	Total
Valgfagene på vår skole gjennomføres hovedsakelig som praktiske fag	54	35	7	3	1	100
Valgfagene på vår skole har bidratt til en mer variert skolehverdag for elevene	53	39	4	3	1	100

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU

Ni av ti skoleledere mener at valgfagene gjennomføres som praktiske fag og at de har bidratt til en mer variert skolehverdag for elevene. Kun et lite mindretall sier seg uenig i dette.

Samtlige av de over hundre elevene som vi møtte, sa på ulike måter at de likte valgfag. Det mange syntes var positivt var nettopp at valgfagene var *praktiske* – de ga en variasjon fra teoretisk klasseromsundervisning, som denne gutten fra en liten skole i Nord-Norge sa: «Det er en variasjon. Vi går lei av teorien, men i Sal og scene er det noe annet. Det er en annen måte å lære på.» En jente skøyt inn: «Ja, også får vi velge.» Det var både det at valgfagene kunne velges, og deres innhold, som mange av elevene likte. Det var allikevel først og fremst det praktiske og det at valgfag utgjorde en variasjon fra andre fag som elevene oftest trakk fram:

Intervjuer: Hva skiller valgfag fra andre fag?

Gutt 1: Det er ikke så muntlig aktivt. Lærerne står ikke ved tavla. Vi har ikke bøker.

Intervjuer: Er det bra?

Gutt 1: Ja, det er lettere. Det er fint å kunne starte dagen sånn, kan ta det med ro.

Intervjuer: Er det andre ting som er spesielt gøy med valgfag?

Gutt 2: Ja, det er noe annet. På tirsdag starter vi rett på teoretisk fag. Jeg hadde blitt helt *tullat* hvis jeg skulle hatt teori hele tida. (Stor skole i Nord-Norge, 8. trinn, Internasjonalt samarbeid.)

Vårt inntrykk er at lærere etterstreber og er svært opptatt av at valgfagene skal være praktiske, men også at definisjonen av «praktisk» er ulik. Vi så at valgfagene noen steder bare var å sitte foran PC-en. En rektor på en stor skole på Vestlandet mente at betydningen av praksis har endret seg: «Definisjon av praksis har endret innhold. Det å skrive på PC har blitt praktisk». Han argumenterte videre for at tidligere var praktisk mer praktisk, som moped-mekking eller lignende. «Nå er Reiseliv praktisk! Å skrive på PC-en er praktisk». *Praktisk* innebærer ikke lenger nødvendigvis manuelt arbeid eller fysisk aktivitet, mente denne rektoren.

Men flere elever knyttet praktisk til noe fysisk aktivt. Som nevnt er Fysisk aktivitet og helse et populært valgfag blant mange av de elevene vi møtte, men det var flere som ikke var så glad i helse-delen da dette i større grad ble gjennomført som en mer tradisjonell time – og forstått som lite praktisk. Flere elever trakk nemlig fram at det som er bra med valgfagene er å «få et avbrekk i dagen, få beveget oss mer med litt fysisk aktivitet, slippe å sitte» (mellomstor skole/kommune, Vestlandet), og enkelte elever syntes at å lære om kosthold i valgfaget, var uinteressant. «Nei, jeg bryr meg ikke om hva jeg skal spise før og etter trening», svarte en litt lattermild elev på 9. trinn på vårt spørsmål om det er nyttig å lære om kosthold i Fysisk aktivitet og helse (liten skole/mellomstor kommune, Nord-Norge).

Et mål med denne evalueringen har vært å undersøke om det er variasjoner mellom store og små skoler/kommuner. Som påpekt i tidligere kapitler, har små skoler gjerne mindre muligheter til å tilby mange valgfag. Etter å ha besøkt skoler i kommuner av ulik størrelse, sitter vi likevel ikke igjen med et inntrykk av at skolestørrelsen eller kommunestørrelsen er avgjørende for hvor praktiske og varierte valgfagstimene er. På disse skolene så det ut til at økonomien på skolen / i kommunen, samt hva slags lærerressurser som er tilgjengelig, var minst like avgjørende for hvor praktisk og variert valgfagsundervisningen var (se

kapittel 5.2). Flere lærere ønsker å benytte seg av muligheten til en annen undervisning enn 'vanlige' klasseromstimer, og etterspør mer penger til å muliggjøre det for eksempel for å reise på turer eller kjøpe inn spesialutstyr. Vi vil likevel understreke at vi kun har besøkt 12 skoler og at vi på dette grunnlaget ikke kan avvise at hvor praktiske og varierte valgfagstimene legges opp til å være, ikke varierer med skole-/kommunestørrelse. Det er likevel lite i denne kvalitative studien som gir støtte til en slik antagelse. Vi lar svarene fra tre jenter på Fysisk aktivitet og helse på en liten skole, i en liten kommune på Østlandet illustrere dette:

Intervjuer: Er det mye variasjon i valgfagstimene?

Jente 1: Ja, sist gang hadde vi orientering.

Jente 2: ... og så måtte vi løpe til butikken og ta en selfie.

Intervjuer: Får dere velge noe selv?

Jente 1: Ja, til våren skal vi hoppe fra brua.

Jente 3: Vi skal isbade.

Intervjuer: Tar de hensyn til det dere sier? Skriver de opp eller noe det dere ønsker dere?

Jente 3: Ja, det virker sann. Vi skal jo på tur i dag. Og vi skal på topptur.

På de små skolene vi besøkte, så det ut til å være minst like god variasjon i valgfagstimene som på de større skolene.

Som nevnt, er inntrykket fra skolebesøkene at lærerne opplever at det er lett å få til at *tverrfaglighet* i valgfagsundervisningen – det er noe som faller inn naturlig. For å gjennomføre en tur i nærmiljøet benyttes ikke bare kroppsøving, men også samfunnsfag og historie når kulturminner blir kommentert før og underveis i turen av lærer. Inntrykket fra skolebesøkene er at lærere og skoleledere opplever det som naturlig at elementer fra andre fag går inn i valgfagene. Men hva synes så elevene om at dette? For det første var det en del elever som ikke var enig i at de trengte andre fag i valgfagene, som disse elevene i Natur, miljø og friluftsliv:

Intervjuer: Trenger dere å kunne noe i andre fag for å få til valgfag?

Gutt: Nei!

Intervjuer: Ikke en gang når dere har innlevering?

Gutt: Jo, kanskje litt, men trenger ikke være en kløpper i matte for å få til valgfag. Vi får grei veiledning. (Liten skole, mellomstor kommune, Østlandet.)

Men selv om få elever syntes at de trengte andre fag i valgfagene, var det også elever som støttet utsagnene til lærerne. Inntrykket er at elever ofte var enige i at andre fag går inn i valgfagene, men at det ikke er nødvendig å være god i for eksempel matte som gutten i eksempelet ovenfor sier. Dette ble også framholdt av andre: «Du må ikke være fysisk godt trent [for å være med i Fysisk aktivitet og helse], du yter etter det du kan sjøl» (gutt, stor skole, mellomstor kommune, Vestlandet), mens andre også trakk fram det motsatte. «I fjor var det en lærer som var opptatt av hvor god man er, og jeg er ikke god i fotball så da ble det dårlig karakter» (gutt, stor skole, stor kommune, Nord-Norge).

På en stor skole i en stor kommune på Østlandet nevnte en lærer også at det kunne gå den andre veien – at valgfagsundervisningen kunne brukes inn i andre fag på skolen.

Intervjuer: Du har jo norsk og samfunnsfag. Får du brukt det i valgfaget?

Lærer: Ja, jeg har jo fått brukt det når de skal skrive rapporter og sånn ... Men jeg har brukt Sal og scene i andre fag – for eksempel i norsken når elevene skulle lese gjennom linjene.

Intervjuer: Er det overrisslingseffekter av valgfag til andre fag?

Lærer: Ja, kanskje ... Hvordan en går fram – metoden altså – og hvis en har positive erfaringer og føler mestring i valgfaget, kan jo det være positivt for andre fag.

Om faglig kunnskap tilegnet i valgfagene kunne brukes i andre fag, var imidlertid ikke noe vi systematisk undersøkte.

7.6 Oppsummering

Tatt i betraktning av at de sentrale læreplanene blir vurdert som svært generelle, er det ikke overraskende at samme valgfag gjennomføres på ganske ulike måter på forskjellige skoler. På bakgrunn av skolebesøkene er inntrykket at det først og fremst er lærerne som har arbeidet med å utvikle de lokale læreplanene, og gjennomføringen på ulike skoler gjenspeiler antakelig i stor grad lærernes interesser og kompetanse. Resultatene i spørreundersøkelsen til skolelederne gir imidlertid et noe annet bilde på ledernes involvering i det lokale læreplanarbeidet enn det skolebesøkene ga. Her mente fire av ti skoleledere at de hadde vært aktive i utarbeidelsen av de lokale læreplanene i valgfagene (i stor grad eller i nokså stor grad).

Lærerressurser er ikke de eneste føringene på valgfagenes innhold. I tidligere kapittel så vi at elevenes interesser også spilte inn. I tillegg finnes det foruten sentrale læreplaner, veiledninger og informasjon fra nasjonale sentre, som kan inspirere og påvirke hvordan lærerne legger opp undervisningen. En hensikt med dette kapittelet har vært å undersøke i hvilken grad dette støtte-materialet er kjent og benyttet når skoler setter i gang med valgfagene. Inntrykket fra skolebesøkene er at veiledningene er noe kjent, mens få hadde kjennskap til og enda færre hadde brukt informasjon fra nasjonale sentre. Kun på én av de 12 skolene vi besøkte, kjente lærerne til og brukte disse ressursene. Nå må vi understreke at vi kun har besøkt et fåtall skoler og det *kan* være tilfeldig at lærerne ved 11 av disse 12 skolene ikke brukte det tilgjengelige materialet fra de nasjonale sentre, men antakelig er det et uttrykk for at informasjon om disse ressursene ikke har nådd fram til de som utvikler de lokale læreplanene.

Inntrykket fra skolebesøkene er at det er enkelt å imøtekomme kravet om at valgfagene skal være tverrfaglige. Mange lærere tok det som en selvfølge at andre fag ble brukt inn i valgfagene.

Å gjennomføre valgfagene som praktiske og varierte fag, var mange bevisste på. I hvilken grad fagene ble oppfattet som praktiske og varierte av elevene, varierte med valgfag og skole.

8 Vurdering i valgfagene

Dette kapitlet handler om vurdering i valgfagene. Elevene skal ha standpunktarakter i faget på 10. trinn eller på det trinnet der faget avsluttes, og karakterene er tellende ved opptak til videregående, men teller kun som ett fag. For elever som har flere standpunktarakterer, beregnes et gjennomsnitt. Elevene skal ha både underveisvurdering – der eleven har rett på tilbakemeldinger om egen kompetanse, sluttvurdering, og mulighet for egenvurdering. I rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet om innføring av valgfagene understrekes det at det er viktig at målene for opplæringen og vurderingskriteriene gjøres kjent for elevene.⁶

Vi undersøker hvem som utvikler vurderingskriteriene, hva som vurderes, og erfaringer med å vurdere elever som tar samme valgfag igjen. Videre stiller vi spørsmål om hvordan lærerne synes det er å sette karakterer i valgfag og hva slags karakterer som blir gitt. Vi beskriver også skolelederes, læreres og elevers til dels sterke – og svært ulike – holdninger til karakterer i valgfag, og hva de ulike aktørene oppfatter kan være konsekvenser av at karakterer gis.

8.1 Hvem utvikler lokale vurderingskriterier?

Kompetansemålene er gitt i de sentrale læreplanene. I dette avsnittet skal vi beskrive hvem som deltar i utviklingen av vurderingskriteriene. Vi har ikke grunnlag for å uttale oss om hvordan dette skiller seg fra tilsvarende arbeid i andre fag, men en rektor fortalte oss at «jeg er mer involvert i de andre læreplanene enn valgfag» (liten skole på Østlandet). I kapittel 7.3 så vi at seks av ti skoleledere oppga at de i liten grad eller ikke i det hele tatt hadde vært aktive med i utformingen av lokal læreplan i valgfagene. At rektorer også involverer seg lite i utarbeidelsen av vurderingskriterier i valgfagene, finner vi i skolelederundersøkelsen. Her kommer det fram at over 80 prosent av skoleledere ikke er særlig involvert i dette arbeidet, og bare 19 prosent svarer at de har vært mer eller mindre involvert.

⁶ <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-ettertema/Innhold-i-opplaringen/Udir-7-2012-Informasjon-om-innforing-av-valgfag-pa-ungdomstrinnet-/>

Tabell 8-1 Skoleleders involvering i utarbeidelse av vurderingskriterier (N= 219)

	Stemmer svært i stor grad	Stemmer i nokså stor grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke i det hele tatt	Total
Skoleledelsen har vært aktiv med i utarbeidelse av vurderingskriterier i valgfag	2	17	69	12	100

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU

Denne tendensen kom også tydelig fram under skolebesøkene. På de fleste skoler vi besøkte, var vurderingskriterier i valgfag noe ledelsen ikke blandet seg opp i. «Det er ingen som sjekker hva dere gjør [når dere setter karakterer]?», spurte vi noen lærere ved en stor skole i Nord-Norge. Lærerne svarte at de kan gjøre hva de vil, «men vi har jo målene og det handler jo om lojalitet.» På andre skoler hørte vi at ledelsen hadde gitt visse signaler om hvordan lærerne skulle utarbeide vurderingskriteriene, for eksempel hadde rektor ved en skole gitt lærerne beskjed om at de skulle sette standarden for karakterer litt lavt – de skulle ikke være så strenge. Mange lærere fortalte at de samarbeidet seg imellom, særlig om det er flere lærere i samme fag. I flere tilfeller hørte vi også at elevene var med på å sette opp vurderingskriterier, for så å være med på vurderingen ved skoleårets slutt. Det var vanlig at elevene fikk presentert kjennetegn på måloppnåelse i starten av skoleåret.

8.2 Kobling mellom læreplan og hva som vurderes

Lærerne står relativt fritt til å utforme innhold og metode i valgfagene, men dette skal kobles opp mot kompetansemålene og det er alltid de samlede kompetansemålene i faget som skal være gjenstand for vurdering til slutt. Hvordan jobber lærerne med koblingen mellom læreplan og vurdering?

Det var generell enighet blant lærerne om at kompetansemålene var få og på et overordnet nivå. De fleste syntes det var positivt at læreplanene var generelle, som vi tidligere har beskrevet (se 7.2), og at dette krevde en del konkretisering i arbeidet med å utvikle lokale mål og vurderingskriterier. Et typisk utsagn illustreres med et sitat fra en lærer i Internasjonalt samarbeid, som diskuterte hvordan hun syntes det var å lage fagplan:

Kvinnelig lærer i Internasjonalt samarbeid: Det er litt få kompetansemål, det er fem i Internasjonalt samarbeid, de er store – man kan putte inn hva man vil innen formålet at man skal samarbeide med elever i andre land.

Intervjuer: Ville du foretrukket flere kompetansemål?

Kvinnelig lærer i Internasjonalt samarbeid: Da vi starta ville jeg sagt ja, men nå ser jeg at vi kan gjøre mye med det vi har. (Stor skole/kommune, Østlandet).

Hva er så koblingen mellom de sentrale læreplanene og hva som vurderes? De sentrale læreplanene trekkes, som vi har sett, inn ved at de blir brukt som grunnlag for utarbeidelse av lokale vurderingskriterier. Andre ganger fortalte lærerne – som læreren i sitatet ovenfor – at de gjennom erfaring med å undervise og vurdere i faget kom til å se at de kunne «gjøre mye med det de hadde». Mange lærere jobbet direkte ut fra læreplanenes kompetansemålformuleringer – som for eksempel at elevene skulle kunne «gjøre veloverveide valg av rute og leirplass» i Natur, miljø og friluftsliv.

Et annet hovedinntrykk er at lærere 'oversatte' kompetansemålene til den lokale konteksten ved å forholde seg til læreplanenes to hovedområder. Alle valgfagene er i læreplanene strukturert i to hovedområder. Overordnet fordeles disse for mange av valgfagene mellom *resultat* og *prosess*. I Design og redesign er det for eksempel skilt mellom designprosess og produkt, i Forskning i praksis skilles det mellom idéutvikling og praktisk utforskning, i Levende kulturarv mellom utforskning og formidling. Andre fag kan operere i mindre grad med et tilsvarende skille, for eksempel Fysisk aktivitet og helse, som deler inn i fysiske aktiviteter og kosthold og helse. Lærerne forholdt seg til dette skillet i vurderingsarbeidet, men det kunne variere hva som ble lagt mest vekt på i ulike fag. Hovedinntrykket er at lærere i enkelte fag la større vekt på oppgaver som gikk på prosess, som Fysisk aktivitet og helse, Natur, miljø og friluftsliv og Innsats for andre. I andre fag la lærerne større vekt på oppgaver knyttet til resultat. Dette kunne være fag som Sal og scene, Reiseliv og Internasjonalt samarbeid, der elevene ofte hadde innleveringer, en eller annen form for presentasjon eller forestilling, eller fag der elevene skapte produkter, som i Design og redesign og Produksjon av varer og tjenester. Innholdet i valgfagene

varierte også såpass mye fra skole til skole at det i mange tilfeller kom an på utformingen hvorvidt de vektla det ene hovedområdet mer enn det andre, altså om de for eksempel var særlig prosessorienterte eller særlig resultatorienterte. I mange fag var det en kombinasjon.

I fag som i hovedsak ble utformet som resultatbaserte, var det vanlige at lærerne ga «karakterer på halvparten av prosess og halvparten på resultat», som en lærer i Design og redesign sa det. På en stor skole i Nord-Norge, fortalte læreren i Reiseliv for eksempel at: «prosessen vurderes like mye som resultatet. (...) Vi har ikke hatt noen prøver verken i Reiseliv eller Internasjonalt samarbeid.» Læreren i Fysisk aktivitet og helse fortalte videre at: «elevene fikk presentert kjennetegn på måloppnåelse i starten av skoleåret. Vi har prosjektet, og muntlige og skriftlige presentasjoner. Og det varierer mellom individuelle og gruppekarakterer. Elevene i Reiseliv ved denne skolen var godt innforståtte med dette, og fortalte oss at de skal lage en powerpointpresentasjon om deres drømmereise til Bora Bora, der de kommer til å få én gruppekarakter og én individuell karakter – på prosessen. De forteller oss at det ikke er gitt at en får god karakter selv om presentasjonen er god, fordi «det går på prosess». Det var ikke uvanlig at elevene også hadde innleveringer, men det skal ikke være eksamen i valgfag.⁷

I de fagene som vi har klassifisert som mer prosessorienterte, kunne det også være innleveringer. Noen elever i Fysisk aktivitet og helse fortalte for eksempel at de skulle ha med godteri og spise det rett før trening for å undersøke betydningen av kosthold og trening, skrive logg på dette og levere inn. Men i disse fagene så vi et mer fokus på fair play, holdning og innsats. Dette gikk igjen i de aller fleste svarene fra både elever og lærere når vi spurte om vurdering. I Fysisk aktivitet og helse var dette et typisk svar fra elever om hvordan de vurderes:

Jente: Det er fair karaktersetting som i andre fag. Innsats kan være viktig i matte, men i fysisk aktivitet er det fair play som er viktig – du trenger ikke løpe fortest, så lenge du er positiv og grei med andre.

⁷ [http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-ettertema/Innhold-i-opplaringen/Udir-7-2012-Informasjon-om-innforing-av-valgfag-pa-ungdomstrinnet-/](http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-ettertema/Innhold-i-opplaringen/Udir-7-2012-Informasjon-om-innforing-av-valgfag-pa-ungdomstrinnet/)

Gutt: I fjor var det en lærer som var opptatt av hvor god man er, og jeg er ikke god i fotball, så da ble det dårlig karakter.

I Produksjon av varer og tjenester ved en liten skole på Østlandet, svarte en gutt: «Vi er mye ute – vi maler og skifter dekk på bilen og sånn. Så ser læreren hvor arbeidsomme vi er og sånn. Vi får felles karakterer – og så etterpå individuelt. Kjemperettferdige karakterer (ler) – jeg får 6'er!»

Selv om Sal og scene ofte resulterer i en forestilling, er dette også et fag som ofte blir særlig vurdert på prosessen. Prosessvurdering fører som oftest til et fokus på relasjonelle evner og evne til samarbeid, vedvarende høy innsats og ikke minst *god holdning*. Det var påfallende hvor mye elevene og lærerne la vekt på å ha god holdning i mange valgfag – kanskje spesielt de fagene som var utformet som prosessorientert. En jente i Fysisk aktivitet og helse ved en skole i Nord-Norge begynte å si at det er «lett å få bra karakterer ...», mens en annen jente fortsatte for henne: «... så lenge man deltar og er positiv.» En gutt understreket til slutt: «Det er bare å være positiv.» En gruppe elever i Design og redesign og Produksjon av varer og tjenester fortalte: «Vi har ikke noen prøve eller innlevering. (...) Det er mer at hvis vi brenner for det, – du må være engasjert. Vi blir vurdert hele tiden, og vet det ikke selv» (stor skole/komme, Østlandet.) Det at flere av fagene i så stor grad er bygget på elevenes engasjement, gir også en noe spesiell situasjon i at elevene også blir *vurdert* etter dette engasjementet. I noen tilfeller så vi at det nærmest blir et krav om å 'brenne' for faget. En gutt i Natur, miljø og friluftsliv påpekte at han må ha jo vise gode holdninger, for det er det de blir målt på.

Det er ikke alltid like lett å vise riktig holdning, selv når elevene er klare på at det er dette som er det viktigste vurderingskriteriet. God måloppnåelse i noen valgfag kan risikere å handle mer om evne til å gjøre gode miner til slett spill, enn at elevene drives av en ektefølt entusiasme. I en viss forstand ble vi fortalt at elever ble vurdert på hvor gode de er til å være ut på tur, aldri sur. Stort sett ble ikke dette oppfattet som problematisk av elevene. Men i de tilfellene der elevene har få reelle muligheter for å velge fag, på skoler med smalere valgfagstilbud eller få ressurser, kunne det oppleves mer problematisk, som i denne fokusgruppen:

Gutt 1: Det er ikke så mye tester, men –

Gutt 2: Det er mer lagspill –

Jente 3: Så er det mer om man er på tur og er positiv.

Intervjuer: Er det slitsomt å være positiv?

Gutt 3: Ja!

Jente 1: Jeg syns ikke det.

Jente 2: Vi var på kanotur, og det pøsregna, men vi greide å holde humøret oppe.

Gutt 3: Det er sånn at får vi vite at vi skal gå en topptur etter en lang sykkelstur, da er det litt slitsomt. (Mellomstor skole/kommune, Østlandet.)

I de tilfellene der elevene blir tildelt et valgfag snarere enn at de får velge selv, er sannsynligheten større for at de ikke brenner for det faget de tar. Når holdning er det mest sentrale vurderingskriteriet, kan reell valgmulighet og vurdering dermed spille sammen på en måte som kan forfordle elever som gjennomfører et valgfag de ikke søkte seg til, noe vi har sett skjer oftere på små skoler enn store skoler.

Lærere fortalte at de hadde stor frihet i arbeidet med å utvikle lokale læreplaner og vurderingskriterier. Dette knyttet lærerne til at det er få kompetansemål i valgfagene som oppleves å være på et overordnet nivå. Som beskrevet ovenfor var det mange som fortalte at elevenes holdninger i valgfagstimen spilte inn i karakterfastsettelsen. At elevenes *holdninger* ser ut til å ha blitt et viktig element i vurderingsarbeidet, kan kanskje være i kontrast til intensjonen med vurdering i valgfagene. Her kobles vurderingskriterier til kompetansemålene, og i disse målene nevnes det ikke at innsats eller holdninger skal spille inn når elever skal vurderes. Vi mener likevel at visse formuleringer, om enn ikke oppfordrer til å knytte vurdering til elevenes innsats og holdninger, appellerer til at dette spiller inn. For eksempel: mål for opplæringen er at eleven blant annet skal «... utveksle synspunkter om verdien av design og redesign i et miljø- og samfunnsperspektiv (Design og redesign), «... gjøre sitt beste, samhandle med og oppmuntre medelever» (Fysisk aktivitet og helse) og «... samarbeidet både bak og på scenen for at resultatet skal bli best mulig» (Sal og Scene).

8.3 Når elevene velger det samme faget igjen

Kompetansemålene er de samme hvert år, selv om elevene velger det samme faget på nytt. Tar lærerne hensyn til dette i utviklingen i vurderingskriteriene?

De fleste tok hensyn til det på den måten at de varierte innholdet i valgfagene fra år til år. Det typiske svaret var slik som denne rektoren forteller: «Selv om de jobber med de samme kompetansemålene, kan jo de flettes inn i et helt annet innhold, litt avhengig av hva de setter opp» (rektor, mellomstor skole Østlandet). At kompetansemålene skulle avsluttes hvert år og at de var like hvert år, ble stort sett ikke løst ved å sette opp et nytt sett med vurderingskriterier eller nye læringsmål for elever som tok faget om igjen. Praksisen var som regel snarere slik at fordi valgfagets innhold varierte fra år til år, fikk elever som tok samme valgfaget om igjen automatisk en variasjon, og ble dermed bedømt på ulikt innhold enn året før, men ut fra de samme sentrale kompetansemål. Videre kunne det også i praksis være mer implisitte krav til elever som tok det samme fag om igjen. Dette vil vi komme mer tilbake til i kapittel 8.6. At målene gjentas hvert år, innebar også en implisitt oppfordring til lærerne om at de *måtte* variere innholdet i faget fra år til år.

De fleste oppfattet som rektoren i sitatet ovenfor, at det skulle være de samme kompetansemålene hvert år, og at de skulle avsluttes hvert år. Ved en skole hadde de imidlertid oppfattet dette annerledes. Rektoren her sa:

Ingen har bytta [fag i løpet av tre år], og der har vi en utfordring. [Læreren] som har hatt Fysisk aktivitet, han var litt fortvilet, hva gjør vi helt konkret? I vurderinga er det en utfordring. Det jeg sa til han var å se på kompetansemålene og fordele dem over tre år. Det er bare å begynne det arbeidet å se på utvikling i målene, hva som er mest naturlig å legge på de forskjellige trinnene. (...) Lage karaktermal for høy og lav måloppnåelse, det er likt som de andre fagene. Kompetansemålene er selvfølgelig ulikt.

Selv om det er tydelig uttrykt i læreplanene at kompetansemålene skal være de samme hvert år, ser vi altså at det også her er variasjoner på hvordan dette gjennomføres i praksis.

Som vi også er inne på i kapittel 6.3, oppfattet også noen lærere det som litt forvirrende og vanskelig at kompetansemålene er de samme hvert år, selv om elevene velger det samme faget på nytt. I vårt utvalg var dette lærere og

ledere som ikke fra før av var vant til blandede klasser, og denne forvirringen preget først og fremst faget i begynnelsen, før de erfarte hvordan det ble i praksis. En vanlig holdning blant lærere var at når det kom til stykket, vurderte de elevene ut fra det utgangspunktet de hadde – og om de hadde tatt faget før, om de var eldre eller yngre enn de andre elevene, var bare enda en dimensjon i det utfordrende arbeidet det var å vurdere.

Selv om lærere og skoleledere ga uttrykk for at arbeidet med å utvikle vurderingskriterier var stort sett var problemfritt, tyder resultatene på at det er noe ulik praksis og forståelse i hvordan en skal konkretisere kompetansemålene når en skal vurdere elever som tar samme valgfag på nytt.

8.4 Å sette karakter

Mange lærere og skoleledere fortalte at de syntes karaktersettingen var noe av det vanskeligste med valgfagene. En rektor sa:

I høringa ga vi uttrykk for at vi ikke ville ha karakterer. Det er jo galskap å ha karakterer. At en skal slå sammen karakterer og dele – noen har hatt samme valgfag osv. Nei, galskap! Faktisk er det ikke nødvendig med karakterer, vi trenger det ikke, elevene trenger det ikke og samfunnet trenger det ikke. Hva hvis noen klager? De kan jo klage på standpunkt. Er det da i 8., 9. eller siste året? Nei, vi har snakka om det, men kommet fram til at vi ikke sier det. Vi forteller ikke foreldrene at det er klagerett, vet ikke hvordan vi skal behandle den. Hensikten med faget er at det skal være praktisk, bruke andre sider av seg... (Stor skole/kommune, Vestlandet.)

Ordningen med vurdering i valgfag kunne oppleves å være krevende på ulike måter. Flere var, som denne rektoren, usikre på hvordan de skulle håndtere beregning av standpunktkarakter og at elevene skal ha en reell klagemulighet. Ettersom ingen elever ved noen av skolene hadde klaget på valgfagskarakteren, var dette kun et hypotetisk spørsmål, framsatt med en viss bekymring av noen skoleledere. En konkretisering av hvordan klageretten skal ivaretas ser ut til å være nødvendig. Er det sann at det skal klages på standpunktkarakteren, slik rektoren i ovennevnte eksempel hadde forstått det som, eller skal det klages det året det gjeldende valgfaget avsluttes?

Den største utfordringen i manges oppfattelse var imidlertid hvordan elevene skulle vurderes. En annen rektor, ved en liten skole på Østlandet, sa det slik: «Det er vanskelig å vurdere. Det burde ikke vært karakter. I for eksempel Innsats for andre, de er jo ute – hvordan skal lærere undersøke det?» Inspektøren innvendte: «Noen fag er jo på skolen og det er lettere for læreren å få oversikt enn for eksempel på Innsats for andre.» Mange påpekte at visse valgfag er klart vanskeligere å sette karakter på enn andre. Fag som Innsats for andre og Produksjon av varer og tjenester var krevende fordi elevene kunne være ute for seg selv. Sal og scene var ifølge flere lærere et av fagene det er særlig vanskelig å sette karakter: «Sal og scene på åttende trinn, der er det veldig vanskelig å sette karakter. Noen er ikke modne nok til å være trygge på andre i en gruppe, bruker mye lek for å bli trygge for å gjøre dramaleker og teaterleker. Veldig vanskelig å si: ‘du er flink til å leke, du får 6, du er ikke flink til å leke ...’ (...) Utrolig vanskelig, for det er så sårbar! Kanskje særlig på drama, for der er man ekstra sårbar.» På en annen skole sa en lærer omtrent det samme om Fysisk aktivitet og helse: «Det er det vanskeligste faget å sette karakterer i. Hva skal en måle det etter? Vi har de 7–8 kompetansemåla, men ... hvilke krav?» Vi spurte hva han hadde satt som mål:

Vi har ingen tester, men det går på holdninger, motivasjon og innsats. Hva de lærer – at de vurderer hva de har spist og sånn. Men jeg synes det er svevende. Jeg synes det er rettferdig, men jeg vet ikke om det er riktig ut fra hva som er meninga med valgfaget.

En kvinnelig lærer i Sal og scene fortsatte: «Men vi var flinke i fjor. Vi lagde kriterier sammen med elevene om hva en burde forvente. Elevene måtte vurdere seg selv ut fra de kriteriene.»

Det som opplevdes som krevende var altså for det første at fagenes kreative og lek-baserte form ofte gjorde vurdering unaturlig. For det andre var det ofte praktisk vanskelig å vurdere, fordi det kunne være krevende å være tett nok på elevene individuelt for å kunne vurdere. Dette kunne være både på grunn av at elevene i valgfaget var utenfor lærerens tilsyn, eller at gruppene var store, som denne Fysisk aktivitet og helse-læreren beklaget: «Jeg syns faktisk det er vanskelig å vurdere – det er 50 elever, det er unger overalt, det er kjempekrevende når det blir så stor gruppe. Det kryr!»

De praktiske årsakene til at det var vanskelig å sette karakter er nok ikke ulike eventuelle vansker lærere har i fag som musikk, kunst og håndverk og kroppsøving. Nedenfor skal vi komme tilbake til hvordan det var andre og mer etiske årsaker til at lærerne fant vurdering i valgfagene mer krevende enn i andre fag.

8.5 Hvilke karakterer blir gitt?

Stort sett fortalte lærere og ledere at det er enkelt å få gode karakterer i valgfagene, og at snittet lå høyere her enn andre fag. Elevene var også klar over at de gode karakterene ofte satt løsere i valgfag enn i andre fag. I Fysisk aktivitet og helse ved en liten skole på Østlandet, sa en gutt: «Læreren sa at det ville være vanskelig å sette karakterer kanskje. Så han sa at vi begynner på en 6'er og så jobber vi oss nedover (ler)».

Blant lærere og ledere var det imidlertid delte meninger om det var riktig at valgfag ofte ga bedre karakterer. Mange mente det var riktig at valgfag ga bedre karakterer. En rektor sa:

Det er nok lett å gi gode karakterer og vanskelig å gi dårlige, fordi det på en måte er såpass styrt. Altså det er elevstyrt, og det er klart at med det engasjementet elevene har i et sånt fag, har de en helt annen innsats og helt annet engasjement. Og det er ikke noe vanskelig teoretisk og kompetansemessig vanskelige fag i utgangspunktet, og det gjør nok at det er enklere å få gode karakterer der enn i et fag som du kanskje ikke liker like godt, som du ikke helt skjønner vitsen med og iallfall ikke har valgt selv. Så jeg tror det er helt naturlig at det er bedre snitt i valgfag enn i andre fag. (Mellomstor skole, Østlandet.)

Kjernen i argumentasjonen er at fordi elevene har valgt noe de har lyst til selv, og dermed blir drevet av motivasjon og engasjement, gir dette en helt annen innsats som igjen gir bedre karakterer. At ikke valgfagene er så teoretisk krevende gjør det også naturlig med bedre karakterer. Dette var det flere enn denne rektoren som mente, også elever. Som en jente sa: «Vi får jo velge det vi vil og da er det jo lettere å få god karakter». En annen rektor fortalte at snittet ligger høyere i valgfag, men at det «er gjerne det i praktiske fag» (stor skole, Vestlandet).

Andre lærere anerkjente at valgfag oftest genererte bedre karakterer enn andre fag, men var mer tvilende til at dette var rett og følte at de var «for snille». En lærer i Fysisk aktivitet og helse på en nordnorsk skole, sa nølende:

Det blir kanskje litt gode karakterer. (...) Jeg ga ingen 2'ere i fjor og vil heller ikke gi det i år. De får skriftlig vurdering – og de kan komme i etterkant og diskutere. Jeg har faktisk forandra karakterer to ganger. Når de kommer for å få begrunnelse – det er et kjempepluss. Sånn generelt er jeg kanskje litt for snill muligens, men jeg synes jeg følger kriteriene jeg har satt opp.

Sitatet illustrerer noe av den usikkerheten som lærere uttrykte i forbindelse med karakterfastsetting.

8.6 Vurdering i blandede grupper

Hvordan håndteres vurdering av elever som har tatt samme fag flere ganger og hvordan håndteres vurdering av aldersblandede grupper? Vårt hovedinntrykk fra skolene er at de som hadde erfaring med aldersblandede klasser, ikke syntes det var særlig problematisk. Generelt så ikke lærere og ledere på ulik alder eller ulik fartstid som vesensforskjellig fra det faktum at elever alltid vil ha ulikt utgangspunkt. Et ganske typisk utsagn var som en Fysisk aktivitet og helse-lærer sa:

Vi vurderer ut fra utgangspunkt, hvor de starter, og ser mellom klassetrinn – en åttendetrinns-elev er ikke like sterk som en på tiende trinn. Det går på hva kan vi forvente av eleven sånn fysisk – vi kjenner elevene veldig godt (lærer, liten skole/mellomstor kommune, Nord-Norge).

De fleste skoler løste utfordringen med vurdering for elever på ulike trinn eller med ulik fartstid med en lærer-*know-how*: en erfaringsbasert trygghet i at de kjenner eleven og elevens utgangspunkt, og ser eleven der hun eller han står. Ofte var elevene med på å sette opp vurderingskriterier og å evaluere seg selv.

Når elever tok det samme valgfaget for andre eller tredje året, ble – som nevnt i kapittel 6.3 og 8.3 – gjerne oppgaver, turmål, ansvarsnivå eller lignende endret, slik at elevene som tok valgfaget igjen fikk variasjon. Dette gjorde det nok også enklere å differensiere i vurderingen, og var kanskje mer aktuelt når

det var elever med ulik fartstid i gruppa enn når det var elever på ulike trinn. Dessuten brukte mange egevaluering, som mange syntes var et nyttig verktøy når elevene hadde ulikt utgangspunkt. Ved en skole i Nord-Norge (mellomstor kommune, 50 elever) fikk en gruppe Sal og scene-elever fra åttende og niendeklasse spørsmål om de fikk strengere vurdering på niende trinn enn åttende i valgfaget: «Nei – hvis vi plutselig skal få ulik vurderingsgrunnlag blir det rart, for alle begynner på samme nivå. Vi har ikke gjort oppgaven før!» Elevene mener at de begynner på null ved hver ny oppgave. En jente kommenterte: «Læreren er veldig rettferdig, hun ser den enkelte.» En annen jente skjøt inn: «Derfor er det veldig fint med egevaluering og skjema. Læreren snakker med oss før hun gir oss karakterer.» Når det som vurderes i valgfagene ofte er holdning og innsats, blir dessuten den eventuelle utfordringen med vurdering i blandede grupper underordnet, som ei jente påpekte da vi spurte om hvordan de gjorde det med vurdering i aldersblanda grupper: «Det går egentlig bare på innsats.»

Når lærere opplevde utarbeidelsen av vurderingskriterier i blandede grupper som utfordrende, var det som beskrevet ovenfor ofte fordi kompetansemålene ikke opplevdes entydige. I praksis vurderte lærerne ofte elever som hadde tatt faget før, og ofte også eldre elever, på en annen måte enn yngre eller mer uerfarne elever. Lærerne var generelt bevisste på utfordringene ved dette, og lærere gikk gjerne inn i en mer drøftende tone når dette spørsmålet ble diskutert i intervjuene:

Intervjuer: Føler du at det er progresjon i det de lærer?

Lærer i Innsats for andre: Jeg har ikke noe kontroll for så vidt, det er vanskelig å sette karakter – det er basert på samtaler med elevene og intervjuer med arbeidsgiverne. Jeg skulle gjerne hatt bestått/ikke bestått, jeg syns ikke noe om graderte karakterer i valgfag.

Intervjuer (til Sal og scene-lærer): Åssen setter du karakterer når det er så ulike forutsetninger?

Lærer i Sal og scene: Jeg setter karakter på samspill, formidling og utvikling. Og om du er interessert i å bidra. Om du spiller mer enn bare et instrument, prøver deg på andre. Delte ut et ark med informasjon, og sa det muntlig. (...) Jeg syns det er fint å gi karakterer.

Det blir gode karakterer, fordi de er veldig interesserte. Noen kan bli veldig flinke, og får like god karakter som noen som akkurat har begynt, men som har hatt god utvikling. Det er ikke så lett å forsvare det for elevene. (Mellomstor skole, liten kommune, Østlandet.)

Det var oftest ikke helt klare kriterier for hvordan vurdering i blandede grupper ble gjort i praksis, men mye var basert på at lærerne vurderte elevene ut fra innsats, samarbeid og holdning, og også, som disse lærerne nevnte, utvikling.

Noen av de som var bekymret for vurdering i valgfag, hadde ikke erfaring med aldersblanding fra før. Som rektor ved en Østlandsskole sa:

Lærerne har ikke så lang erfaring de heller med å sette karakterer når det er aldersblanda. Jeg vet ikke om lovgiverne tenkte på hvor komplisert det blir. Nå har vi fått svar på at du skal sette standpunkt i 8, 9 og 10., og så er sluttvurderinga delt på tre.

Ved en annen Østlandsskole, der skoleledelsen bevisst valgte aldersblandede valgfagsgrupper i stedet for trinndelte, fortalte rektor at lærerne var skeptiske til aldersblanding:

Lærerne var litt tvilende, for de lurte på hvordan vurderingen skal foregå når det er åttende, niende og tiende. Da dro de [lærerne] til en annen stor skole og så, og lærte mye av dem, mye refleksjon. [Den andre skolen] var litt slepphendte, de tenkte litt mye valgfag som i gamle dager, 'det er ikke så farlig' – mens vi ønsker å gjøre det skikkelig. Med vurderingskriterier, og det må være tre forskjellige kriterier, til de forskjellige trinnene. (Stor skole, stor kommune, Østlandet.)

På denne skolen hadde de altså besøkt en annen skole med erfaring med aldersblandet vurdering. Her hadde de fått tips og informasjon, men hadde ikke slått seg helt til ro med hvordan dette ville fungere på egen skole. Kanskje skyldes dette at valgfagslærerne her var unge og med kort erfaring som lærere på skolen. Uansett ønsket lærerne her mer veiledning på dette med aldersblanding og karakterevurdering fra sentralt hold. Mens andre skoler hadde mer implisitte vurderingskriterier, etter evne og alder, og tok det mer på erfaring og på sparket, var skoler som denne mer opptatt av å «gjøre det skikkelig», som rektor sa – skriftliggjort og tydelig. Vi besøkte denne skolen da det kun var

åttende og niende som hadde valgfag, og på dette tidspunktet var lærere og ledelse også mer urolig for hvordan det skulle komme til å bli når alle tre aldersnivåer, samt både ferske og mer erfarne elever på samme trinn, skulle ha valgfag og vurdering sammen.

Det var særlig et behov for veiledning med vurdering i alders- og nivåblandede grupper i oppstartsfasen, som denne rektoren på en liten skole i Nord-Norge pekte på:

Jeg kunne ønske meg at i den fasen vi har vært i nå, med utprøving, at vi hadde fått bedre veiledning. Vi har måttet følt oss fram og gjort egne erfaringer. Det har ikke vært noe kompetanseheving i ledelsen. Vi har følt oss ganske alene. Dersom vi har diskutert, er det i de lokale nettverkene til skoleledere. Utfordringer er i forbindelse med aldersblanda grupper og med vurdering. Så vi har savnet mer veiledning.

De fleste lærere hadde imidlertid ikke problemer med å vurdere på grunn av at det er aldersdelt. Lærerne er ofte rutinerter på å vurdere ut fra elevens forskjellige nivåer.

8.7 Betydningen av karakterer i valgfag

Denne evalueringen skulle fra oppdragsgiver ikke omfatte en vurdering om betydningen av karakterer i valgfag. Imidlertid ble det raskt klart at dette var noe særlig lærere og skoleledere var svært opptatte av. I mange intervjuer tok skoleledere og lærere selv opp at de ikke ønsket karakterer, og at de på ulike måter syntes det var vanskelig og problematisk med vurdering i valgfagene. Spørreundersøkelsen omfattet ikke spørsmål om karakterer, men skoleledere ble bedt om å gi en kommentar dersom det var noe de mente var viktig å ta hensyn til i evalueringen av valgfagene. En tredjedel av skolelederne benyttet denne muligheten. Et hyppig tema hos denne tredjedelen som ble nevnt, var at de er negative til karakterer i valgfaget. Det var bare tema om ressursbruk og ressurstilgang som ble hyppigere nevnt. Svært mange skrev i ulike varianter at valgfagene ikke burde ha karakter, eller at det burde være vurdering med godkjent/ ikke godkjent, eller at karakteren ikke burde telle som standpunkt-karakter. Andre skrev litt mer utfyllende:

Det er helt håpløst at elevene skal ha karakter i valgfag. Vurderingskriteriene er vage samt at dette kunne vært et praktisk fristed hvor elever og lærer kunne sluppet karakterpress. Fjern karakter i faget!

Få vekk karakteren! Dette hadde gjort faga meir praktiske. Å få vurdering grunnlag på elevgruppa der dei er aldersblanda og nokre med faget for 2. år og nokre for 3. år, blir svært problematisk. Få vekk karakteren = meir lystbetont valfag, både for elev, men og for lærarane!

Skal de i det hele tatt være der? Standpunktkarakterer ... gjennomsnitt? Telle med til opptak til videregående opplæring??

Vurdering med karakter gjør valfaga mindre "frie" enn dei elles ville vore. Elevene treng ein time-out frå vurdering.

De lærerne og skolelederne vi møtte, var gjennomgående skeptiske til karakterer og urolige for konsekvensene, eller mente at karakterer virket mot valgfagenes hensikt. En utbredt bekymring var knyttet til at karakterer setter elevenes motivasjon på spill. Som vi tidligere har beskrevet, forventes valgfagene på en annen måte enn andre fag å tenne en gnist hos elevene. Mange var opptatt av at man må vokte seg for å slukke denne:

Kvinnelig lærer i Produksjon av varer og tjenester: Valgfag har mye med hvem du er sammen med, hvem som er lederen din. Hvis læreren din tenner deg, vil både elevene og lærerne få oppleve noe annet.

Intervjuer: Tenker du at det ikke burde være karakterer?

Kvinnelig lærer i Produksjon av varer og tjenester: Ja. De som er flinke til å skrive, skriver rapport, men så får jeg noen andre til å bake kaker, noen ordner med spill. Jeg håper de gjør rapporten fort – så de ikke mister gløden.

Mannlig lærer i Fysisk aktivitet og helse: Jeg tror ikke elevene ville miste gløden hvis vi tok vekk karakterene.

Kvinnelig lærer i Produksjon av varer og tjenester: Nei – det tror ikke de ville. (Liten skole, Østlandet.)

Det kan virke som den kvinnelige læreren i sitatet ovenfor mener at elevene kan miste gløden hvis vurderingen fører til en testing i valgfagene. En skoleleder som skrev i det åpne kommentarfeltet i spørreundersøkelsen, skriver følgende:

Standpunktkarakter i faget fører til mye ekstra administrasjon i tillegg til at elevene velger strategisk for å få best mulig karakter. Oppnår på grunn av nevnte forhold ikke intensjonen 'mindre teori og økt motivasjon'.

En oppfattelse er altså at karakterer i valgfag kan stå i veien for selve intensjonen med valgfagene, fordi man ved vurdering risikerer elevenes motivasjon.

Indikert i begge sitatene over, er også engstelsen for at vurdering fører til mindre praktiske valgfag: mer skriftlige innleveringer, rapporter, eller mer teori. Dette er imidlertid ikke noe vi har sett i særlig stor grad på de skolene vi besøkte; som vi har beskrevet ovenfor, er vurderingen først og fremst basert på innsats, holdning og relasjonelle evner. Det var imidlertid flere som på ulike måter formulerte en bekymring over at valgfagene blir mindre frie, fordi lærerne blir tvunget inn i rammer der vurdering gjøres mulig.

En relatert bekymring var at det lærerne setter karakter på, i mange tilfeller er elevenes interesser. En Sal og scene-lærer sa: «Mange velger Sal og scene fordi de synes det er gøy, og så skal vi sette karakterer på deres interesse. Vi kan stå i fare for å drepe elevenes interesse!» Å drepe motivasjonen for faget som skolefag er én ting, men å drepe interessen til en elev – som flere lærere også knyttet til elevenes identitet – oppfattes som problematisk utover det rent skolefaglige.

En annen holdning vi støtte på hos lærere og ledere, var at karakterer gikk utover en annen intensjon med valgfagene, nemlig at karakterer kunne skade eller hindre elevers mestringsfølelse. På en stor skole på Østlandet sa en Sal og scene-lærer at «Elevene må få noe annet ...» Design og redesign-læreren fullførte: «... andre ting de kan mestre. Oppgaver som de ikke får karakterer på – vi skulle lage noe som vi skulle selge, og det var der det var mest kreativitet. Tror det er lurt å ha oppgaver som det ikke er vurderinger på.» Det var en bekymring for at elever som ikke fikk gode karakterer i andre fag, heller ikke oppnådde gode karakterer i valgfaget, selv om mange teorisvake elever gjorde det bedre i valgfag enn i andre fag.

Det var påfallende mange lærere som understreket at elevene trengte et pusterom fra all vurderingen og det konstante prestasjonspresset, som en lærer

sa: «Jeg syns [valgfaget] skal være en frisone for dem.» En lærer i Fysisk aktivitet og helse sa:

Jeg har vært lærer i 28 år – det har vært noen vinder. Fokuset på vurdering har tatt av, og det gjelder alle fag. Det skal repeteres i hver time. Elever skal orienteres om dette. Jeg opplever at de blir lei. Opplever at de blir anspente. Det er veldig mye – veldig veldig mye (mellomstor skole, Nord-Norge).

En rekke studier rapporterer at dagens unge, oftest jenter, har psykiske plager og stressymptomer (bl.a. NOVA, 2013). Mange knytter dette til et stort prestasjonspress på fritida, på sosiale medier og i skolen. Kanskje skoleflinke elever ville tjent på å ha et fag på skolen hvor oppmerksomheten ble ledet vekk fra karakterer og vurdering?

Flere lærere mente at karakterer førte til at elevene ble opptatt kun av et vurderbart resultat, i stedet for å lære av prosessen:

Jeg kunne ønske at det ikke var karakterer, men at jeg heller kunne gitt en skriftlig tilbakemelding. Dette er noe elevene har valgt sjøl, så de må få rom til å teste ut, uten å måtte bli vurdert. De blir opptatt av å gjøre rett i stedet for å teste ut. De er opptatt av karakterer og resultat. (Mellomstor skole/kommune, Vestlandet.)

Hvis det må være vurdering i faget, ønsker også mange lærere og ledere vi snakket med bestått/ ikke-bestått. Mange sa at de ikke ønsket at karakteren skulle være grunnlag for opptak for videregående skole. Både lærere som var for og imot vurdering i valgfagene, mente dette.

8.8 Elevenes holdning til karakterer

Det var på spørsmålet om karakterer i valgfag at elevers oppfatninger sto i sterkeste kontrast til de voksne i skolen: elevene selv var oftest svært positive til karakterer. Mange lærere fortalte oss – og vi fikk selv også inntrykk av – at elevene var svært opptatt av karakterer generelt. På en stor vestlandsskole, sa en jente først at hun ikke så poenget med karakterer: «Jeg syns det er dumt å sette karakter på Innsats for andre, jeg syns det skulle være karakterfritt fag.» Men da vi spurte gruppa om de ville hatt karakter hvis de kunne velge, svarer alle at de ønsker karakterer. Jenta som tidligere sa at det var dumt, sa at hun

allikevel ville ha valgt karakter: «Jeg ville hatt, for ha noe å jobbe opp mot for å bli bedre. Hvis ikke tror jeg flere ville slappe av og ikke ville brydd seg. Vi blir mer fokusert på hva vi skal gjøre» (stor skole, Vestlandet). Mange av elevintervjuene viser den samme dobbeltheten: et ønske om å slippe, men samtidig en utrolig sterk skolelevelvilje. Elever flest utviser en selvsagt oppslutning om tester, vurderinger og karakterer i skolen, i så stor grad at mange ikke med en gang forsto vårt spørsmål om de ønsket karakterer i valgfag. Å tenke seg en skolehverdag med fag uten karakterer, var noe nytt.

Hvilken betydning har det for elevene at faget blir vurdert med karakter? Vi så i kapittel 3 at elevene valgte valgfag strategisk ut fra karakterer, som denne åttendeklassingen: «Hvis jeg får bra karakter, tar jeg et nytt et for å prøve noe annet. Får jeg dårlig, tar jeg det igjen.» En annen begrunnelse for hvorfor de ønsket karakter, var at de ønsket å vite hvordan de ligger an, og at de fikk en mulighet for å forbedre snittet. Som vi også har sett, fortalte mange elever at grunnlaget for karakterer i valgfag er knyttet til egen *innsats* og holdninger i timene. Det er kanskje naturlig da at mange elever ikke trodde de ville ha like høy innsats i valgfaget dersom det ikke ble gitt karakterer. På en skole svarte de slikt på vårt spørsmål om hva de synes om at det er karakterer i valgfag:

Jente 1: Jeg tror vi ikke ville vært like engasjerte om man ikke hadde fått karakter, hvis man er sånn at man har lyst til å komme inn på en bra skole.

Jente 2: Jeg er litt for og imot. Det er litt: æsj – vurdering ...

Jente 3: Det er fortsatt sånn at lærerne ikke helt vet hvordan de skal vurdere. På starten av året fikk vi bare utdelt en karakter.

Jente 1: Det er nok litt forskjell. På Fysisk aktivitet og helse er det ikke så mye annet å gjøre utenom faget, så da hadde det kanskje ikke hatt så mye å si, fordi de som er der ser på det som en treningsøkt. Mens andre fag der du må jobbe mye ekstra, der er karakter litt mer viktig, for da ville ikke folk lagt så mye i det. (Stor skole, stor kommune, Østlandet)

Hovedinntrykket fra intervjuene med elevene er at elever vurderer karakterer som viktig motivasjon for å gjøre en innsats. På en skole hvor vi møtte svært

engasjerte elever i Sal og scene som forberedte seg på å holde en forestilling i nærmiljøet, ble vi fortalt at karakterene er viktig for at flertallet ikke ville gjøre mindre i arbeidet med forestillingen. På vårt spørsmål om karakterer er mer disiplinerende for innsatsen enn bevisstheten om at de snart skal stå på en scene foran familie og venner, svarte de nei, men at «karakterene er mer disiplinerende i prosessen» (10. trinn, mellomstor skole/kommune, Vestlandet). Lærerne og skolelederne er imidlertid noe mer usikker på betydningen av karakterer for elevenes innsats:

Mannlig lærer i Teknologi i praksis: Jeg skulle gjerne vært uten. Jeg så at mine elever var mer enn nok motivert til å holde på egen hånd uten karakterer.

Kvinnelig lærer i Fysisk aktivitet og helse: De trenger ikke karakterer for at de skal jobbe. De står og venter på oss fem min. før timen begynner. (Stor skole/kommune, Vestlandet.)

Skoleleder: Vi opplever at det er motiverende i seg sjøl [å dra] på fisketur og ligge i lavvo. (Liten skole, Østlandet.)

Formeningen om at karakterene er motiverende, var altså noe som skilte elever fra lærere. Mens elever i stor grad mente at de trengte karakterer for å bli motivert, mente lærerne at de ikke trengte karakterer, fordi valgfagene var motiverende nok i seg selv.

8.9 Fordelene med karakterer

Ikke alle lærere var imot karakterer, men de som var positive til karakterer var oftest litt mer tvilende, i kontrast til karaktermotstandernes noe mer skråsikre ytringer. En lærer i Fysisk aktivitet og helse ved en liten skole på Vestlandet sa:

Lærer i Fysisk aktivitet og helse: Egentlig kunne jeg tenke meg at det ikke er karakterer, selv om jeg ikke synes det er problematisk med karakterer.

Intervjuer: Hva er fordelen med å ikke ha karakterer?

Lærer i Fysisk aktivitet og helse: (Tenker lenge.) Nei, jeg synes ikke det er fordel. Jeg tror det er bra for svake elever å få mulighet til å få gode karakterer.

Selv om hun begynte svaret sitt med at hun godt kunne tenkt seg at valgfag ikke hadde karakter, kommer hun til at karakterer kunne være en måte for elever som ellers ikke fikk gode karakterer, til å forbedre snittet sitt. Dette var det flere som mente. En rektor, som grunnleggende var imot karakterer, mente at valgfag på dette området kanskje kunne sammenlignes med arbeidslivsfag, som denne skolen også hadde. Hun sa at: «i arbeidslivsfag med elever som strever i skolen, så senser jeg at elevene syns det er ålreit med karakter, at de syns det gir mestring og kanskje litt gode karakterer» (mellomstor skole, liten kommune, Østlandet). Denne rektoren spurte: «Hvorfor skal vi slutte med karakterer når det er sånne fag? Det blir som et stempel i panna om at du er så dårlig at du ikke får karakter.» Fag uten karakterer, ser denne rektoren ut til å mene, står i fare for å framstå som mindre krevende. En annen rektor sa:

Psykisk helse er en næring i vekst. Det er så mye press på dem, litt i dette faget også. Er det ikke karakter blir det litt slappere. Det skal være skikkelig, det skal være kvalitet som det er i engelsk. Også blant lærerne, vi er nødt til å se på dette faget. (Stor skole, stor kommune, Østlandet.)

Mens denne rektoren mente at det var en risiko for at elevene ble «slappere» uten karakterer, indikerer hun samtidig at det kunne gå utover elevenes psykiske helse med såpass mye press. Samtidig peker også hun på en sentral dimensjon ved karakterene i valgfagene: karakterer gjør at folk tar faget *alvorlig*, også skoleledere og lærerne som underviser i faget.

Karakterer blir dermed også en måte å *legitimere* faget på. Dette er en argumentasjon som vi kjenner igjen fra den politiske argumentasjonen fra den tiden valgfagene skulle igangsettes. I et intervju med Kristin Halvorsen i Aftenposten våren 2013, før innføringen av pulje 2 av valgfagene, ble hun stilt spørsmål om valgfagene «ikke bare er 'kosefag'». Hun svarer: «Nei, det er karakterer i valgfag. Vi vet at elever i 10. klasse er de minst motiverte. Elevene er veldig opptatt av at de ikke vil lære mindre, men at de vil lære i mer motiverende settinger, sier Halvorsen» (Aftenposten, 29.5. 2013)⁸. Forhenværende skolebyråd i Oslo, Torger Ødegaard, sier i samme sak at Regjeringen forveksler

⁸ <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Dette-skal-elevene-lare-pa-skolen-7214707.html#.Ujb-MmRuZaR>

underholdning med utdanning (ibid). At karakterer gis i valgfag, kan ses på som en måte å vise at det ikke er noe «kosefag». Har ikke valgfag karakterer, kan fagene miste legitimitet – og stå «i fare for å framstå som mindre krevende», som skolelederen i ovennevnte sitat argumenterte for.

8.10 Oppsummering

Arbeidet med å utvikle vurderingskriterier ser i hovedsak ut til å være foretatt av lærerne i valgfag. Arbeidet med å utvikle vurderingskriterier ble vurdert som lite problematisk, men inntrykket fra skolebesøkene tyder på en noe ulik praksis og forståelse i hvordan en skal konkretisere kompetansemålene for elever som tar samme valgfag på nytt.

Vurdering i blandede klasser opplevdes stort sett uproblematisk, men flere ønsket seg mer veiledning på aldersblanding og karaktervurdering, særlig i innføringsfasen av valgfagene.

Lærere opplevde at de hadde stor frihet i utvikling av vurderingskriteriene siden de sentralgitte kompetansemålene er få og oppleves å være på et overordnet plan. Mange fortalte at elevenes holdninger i valgfagstimen spilte inn i karakterfastsettelsen, noe som kanskje er i kontrast til intensjonen med vurdering i valgfagene. På den annen side virker det rimelig å tolke at visse formuleringer i læreplanen, som for eksempel at elever i Fysisk aktivitet og helse blant annet skal «... gjøre sitt beste, samhandle med og oppmuntre medelever», bidrar til at lærere trekker inn elevers holdninger i vurderingsarbeidet.

De sentrale læreplanene trekkes inn i lærernes vurdering av elevene i valgfagene ved at de blir brukt som grunnlag for utarbeidelse av lokale vurderingskriterier, selv om lærerne ofte erfarte at kompetansemålene var generelle og ga lite konkrete føringer for vurderingsarbeidet. Mange lærere jobbet direkte ut fra læreplanenes kompetansemål. Lærere 'oversatte' også kompetansemålene til den lokale konteksten ved å forholde seg til læreplanenes to hovedområder. Alle valgfagene er i læreplanene strukturert i to hovedområder. Overordnet fordeles disse for mange av valgfagene mellom *resultat* og *prosess*. I fag som i hovedsak var resultatbaserte (for eksempel Sal og scene) var det vanlig at lærerne ga karakterer på en kombinasjon av arbeidsprosessen og resultatet. I de mer prosessorienterte fagene (for eksempel Fysisk aktivitet og helse) var det særlig fokus på fair play, relasjonelle evner og innsats. Spesielt la lærerne vekt på «å ha god

holdning» i mange valgfag. I de (få) tilfellene der elevene ikke får sitt valgfagsønske innfridd, kan det tenkes at det er vanskeligere å vise en god holdning, eller «brenne for faget», som lærerne uttrykte det. Reell valgmulighet og vurdering kan tenkes spille sammen på en måte som kan forfordele elever på små skoler.

Mange lærere opplevde ordningen med vurdering i valgfag som krevende. Det ble knyttet til at fagene var selvvalgte, at de kunne være relaterte til elevenes hobbyer utenfor skolen og i forlengelsen av dette kunne ses på som knyttet til elevenes identitet. Dette, sammen med fagenes ofte kreative og i enkelte tilfeller lek-baserte form, gjorde vurderingen svært krevende. Karaktersetting i valgfag ble av enkelte vurdert til å være skjønnsmessig, noe som antakelig er relatert til få og lite konkrete kompetansemål. Et ytterligere problematisk trekk som ble nevnt, er knyttet til klageretten for elever med flere valgfag. En klargjøring av hvordan denne klageretten skal fungere ser ut til å være nødvendig.

Vi fikk et klart inntrykk av at elever får bedre karakterer i valgfag enn i mange andre fag. Dette blir forklart med at elevene er flinke fordi de gjør noe de har valgt selv og har lyst til, men blir også knyttet til at det er vanskelig med vurdering i valgfagene.

Lærere og skoleledere var gjennomgående svært skeptiske til karakterer og urolige for konsekvensene. Bekymringene dreide seg ofte om at karakterer virket mot valgfagenes hensikt om et praktisk, variert og motiverende fag, og karakterer potensielt kunne gi elevene mindre, snarere enn mer, mestringsfølelse. Lærere og skoleledere som var mer positive til karakterer i valgfag, trakk fram at karakterer bidro til at skolefaglig svake elever kan oppleve mestring ved at de opplever å få bedre karakterer enn vanlig, at elevene tar valgfaget mer alvorlig og en måte å legitimere faget på. De som var negative til karakterer, trakk fram at det i så fall ville være mer hensiktsmessig med bestått/ ikke-bestått. Mange sa at de ikke ønsket at karakteren skulle være grunnlag for opptak for videregående skole. Både lærere som var for og imot karakterer, mente dette.

Elevene selv var oftest svært positive til karakterer. Elevene ønsket ofte karakter for å ha noe å jobbe mot, fordi de mente at uten karakterer ble innsatsen dårligere, og de ønsket karakterer for å forbedre snittet sitt. Mange av elevintervjuene viser en dobbelthet: et ønske om å slippe vurdering, men samtidig en sterk oppslutning om karakterer i skolen.

9 Valgfag, trivsel og skolemotivasjon

På en skole i Nord-Norge står en ung, mannlig lærer og tar imot elever i døra til sløydsalen like etter det har ringt inn. En etter en kommer elevene inn til valgfagstimen – de skal ha Levende kulturarv. Elevene er åtte i alt, alle gutter.

Guttene setter ganske direkte i gang med en gang med det de skal, uten at de trenger nærmere direksjoner. De vet tydeligvis nøyaktig hva de skal: lage vikingsverd! Det er rolig stemning i rommet, de lydene vi hører er saging og banking. Et par gutter fekter med noen planker, de fniser litt når de ser at vi ser på dem, og legger fra seg 'sverdene' på sløydbenken igjen med en gang. De fleste er i fullt arbeid med sverdene sine.

Ved et bord sitter tre gutter uten å gjøre noe særlig. Det virket ikke som de jobber. En sitter med et ark og en linjal, de andre har ingenting foran seg. Når vi spør hva de syns om Levende kulturarv, svarer en av dem at han synes det er kjedelig. De andre sier først at de er enige, men etter hvert ombestemmer de seg, det er kjekt med valgfaget likevel.

Når vi snakker med læreren etterpå, forteller han at mange av disse elevene er skolefaglig svake. Løftet om et praktisk fag var nok det som lokket elevene til å søke på dette faget. Tema i år har vært krigen i Nord-Norge, og dette ble formidla da elevene søkte for ett år siden. Grunnen til at det ikke er noen jenter i gruppa, kunne være at temaet var nettopp dette, lurte læreren på. «Dette er ikke veldig sterke elever», forteller han, «de er litt utafor. De trives her, og kommer til timen. Det gjør de ikke alltid ellers». (Feltnotat, stor skole i Nord-Norge, mai 2014.)

På denne skolen var inntrykket at elever som ikke var teoretisk sterke eller fysisk aktive, 'havnet' på Levende kulturarv. Deres valg av valgfag var av den grunn kanskje like mye et ikke-valg av andre fag som et valg av Levende kulturarv. Muligheten for å velge fag med oppgaver som en er motivert for, skal vi i dette kapittelet se er viktig for elevenes trivsel. Læreplanene i valgfagene konstaterer at «...valgfagene skal bidra til at elevene, hver for seg og i fellesskap, styrker lysten til å lære og opplever mestring gjennom praktisk og variert

arbeid».⁹ I dette kapittelet vil vi diskutere om valgfagene bidrar til økt skolemotivasjon og trivsel. En tidligere studie av skolemotivasjon blant ungdomsskoleelever viser at betydningen av praktisk og variert læring for egen skoleinnsats, er viktigere for skolefaglig svake elever enn for skolefaglig sterke elever (Dæhlen, Smette, & Strandbu, 2011). Av den grunn retter vi oppmerksomheten særlig mot ulike elevgrupper i diskusjonen om hva valgfag betyr for skolemotivasjon.

Vi starter ut med å studere elevenes trivsel med valgfagene. Deretter vil vi undersøke elevenes innsats i valgfagene og hvilke faktorer som bidrar til god innsats i valgfagene. Vi har sett at hovedinntrykket er at valgfagene er populære og at mange gleder seg til timene. At mange liker faget gjør det vanskelig å peke på noen systematiske forskjeller blant de (få) som ikke liker faget og hva som bidrar til høy og liten innsats i valgfagstimene. Vi vil likevel trekke fram tre faktorer som mulige kilder til variasjon i engasjement og innsats i valgfagstimene. Disse er: 1) Forskjeller mellom hva som bidrar til innsats hos skolefaglig svake og skolefaglig sterke elever, 2) Lærernes rolle for elevenes innsats og 3) Betydningen av karakterer for innsats.

9.1 Trivsel i valgfagene

I en undersøkelse av elevers skolemotivasjon kom det fram at mange elever mente at varierte og praktiske skoletimer er morsomme og motiverende (Dæhlen et al., 2011: 86). Det er en forutsetning at valgfagene skal være varierte og praktiske, og sånn sett er det ingen overraskelse at vi møter mange elever, lærere og skoleledere som er svært fornøyde med den nye valgfagsordningen. Et vanlig svar på vårt spørsmål «Liker dere valgfag?» var gjerne «JAAA», «Kjempebra», «Beste faget på skolen» og «beste dagen i uka». Og på vårt oppfølgingsspørsmål om hva som gjør valgfaget så bra, nevner elevene at det er bra fordi det er praktisk og at det er noe annet enn de 'vanlige' timene som matte, norsk og engelsk.

Intervjuer: Hva er det beste med valgfag?

Jente: At vi gjør noe annet.

⁹ <http://www.udir.no/kl06/DOR1-01/Hele/Formaal/>

Intervjuer: Hva er ikke så bra?

Gutt: Jeg kommer ikke på noe som er dårlig (elever på Fysisk aktivitet og helse, liten skole, liten kommune).

Vår undersøkelse støtter at elever synes det er bra med noe som er noe annet enn teoretiske fag, og mange trekker fram at det er fint å ikke være i klasserommet, og at de gjør noe annet enn det som er vanlig. Elever trakk fram at de likte godt at deres valgfagsundervisning var utenfor klasserommet og kanskje til og med utenfor skolen. En lærer på Østlandet sier det sann:

Vi liker valgfag! Ser at elevene trenger det. Det er stadig mer press på teori og måling. De trenger avbrekk og å få tenke på en annen måte. Spesielt guttene i åttende har litt lopper i blodet (stor skole, stor kommune på Østlandet).

Gjennom valgfaget får også en del elever holde på med hobbyen sin. Mange fortalte at de likte veldig godt å trene og at det var derfor de likte Fysisk aktivitet og helse. «Da får jeg trent», svarte en gutt på 8. trinnet på vårt spørsmål om hva som er mest gøy med valgfaget. Men også på andre valgfag møtte vi elever som hadde som hobby det de gjorde i valgfaget. Vi har møtt jenter og gutter som ivrig fortalte om prosjekter i Sal og scene – om oppføringer de har hatt for foreldre eller lokalmiljøet, eller oppføringer de skal ha. De fortalte med engasjement om tekster, sanger eller dekorasjoner de holder på å lage, og om planer om å gå videre med sang, dans og drama. For noen er valgfaget mer eller mindre identisk med fritidsaktiviteter. Mens også særegenheter med valgfaget ble trukket fram som viktig. To jenter på en liten skole på Østlandet svarte følgende på vårt spørsmål om hva som er det beste med sitt valgfag som var Innsats for andre:

Jente 1: At vi hjelper andre. At vi gjør barna glade eller gir en hjelpende hånd til gamle.

Jente 2: At vi kan finne på noe for de gamle som de ikke klarer å finne på sjøl.

I stedet for å begrunne sin trivsel i valgfagene med at fagene gir mulighet for å holde på med fritidsaktiviteter i skoletida, forteller disse to jentene at de liker

godt at valgfaget gir dem mulighet til å hjelpe andre. Begge disse aspektene peker imidlertid på at det er oppgavene i seg selv som er motiverende. Det at elevene kan være med å bestemme selv innenfor det valgte faget, var også noe som ofte ble trukket fram som positivt, som her fra stor skole på Østlandet:

Intervjuer: Hva er mest gøy?

Gutt 1: Det er det at vi kan bestemme selv.

Alle: Ja, ja!

Jente: Hele valgfaget synes jeg er helt supert. At en kan gjøre noe helt annet enn å sitte med boka – gjør noe annet.

Gutt 2: Onsdager er den beste dagen. (Dagen de har valgfag.)

Gjennom alle fokusgruppeintervjuene med ungdommene kom det til syne interesse og entusiasme for valgfagene. Et par vanlige uttalelser som kan gi et inntrykk av tonen til elevene er: «Det her er den beste uka, for vi har to timer gym og to timer valgfag.» (Gutt, liten skole, Nord-Norge.) «Det er jo litt sånn – yes, i dag skal vi ha valgfag.» (Jente, stor skole, Østlandet.)

På skolene møtte vi også elever som trakk fram negative sider ved valgfagene. Noen likte for eksempel ikke å lære om budsjett og å bruke Excel i Reiseliv, mens andre var lei av å spille innebandy i Fysisk aktivitet og helse. Noen elever opplevde noen valgfag som kjedelige. Noen fortalte at de hadde valgt nytt valgfag på 9. eller 10. trinnet fordi «Sal og scene var kjedelig – vi bare lekte der» eller fordi «Reiseliv var utrolig kjedelig – mange folk og ingen lærere». Andre hadde unnlatt å velge et spesielt valgfag fordi de hadde hørt fra andre elever at faget var kjedelige. Noen elever mente at valgfaget ikke hadde fungert etter hensikten, som denne gutten: «Internasjonalt samarbeid i fjor ble ikke så vellykket, vi sendte tjue brev til Frankrike og fikk bare ett tilbake. Vi hadde det på skolen. De hadde det som lekse» (gutt, stor skole på Østlandet).

På en liten skole på Østlandet møtte vi noen gutter som var misfornøyde med valgfaget. Begge gikk på Design og redesign. En av disse hadde søkt Produksjon av varer og tjenester neste år, mens den andre hadde glemt å søke for neste år. Skolen var liten og elevene hadde ganske få tilbud å velge mellom. Inntrykket var at disse guttene ikke likte skolen noe særlig, at de ikke hadde høye faglige prestasjoner eller var glad i sport. Å velge Design og redesign ble

kanskje et ikke-valg av de andre valgfagene. Den sistnevnte gutten var glad i musikk, men valgfagstilbud innenfor dette, hadde ikke skolen. At det finnes elever som liker andre ting enn det skolen tilbyr, er selvsagt. Det ser ut til å være en spesiell utfordring å tilby treffsikre valgfag til elever som verken er teoretisk sterke, sportslig eller kunstnerisk interesserte innenfor ett av de 14 læreplanene. Det ser ut til å være et behov for valgfag som er bedre tilpasset for denne gruppe elever.

Elevenes trivsel varierer antakelig også med en rekke forhold som tilbud av valgfag, egne interesser, læreren, skolemiljøet osv. Vi har vært særlig opptatt av å undersøke forskjeller mellom små og store skoler/kommuner og mellom fag. Det er lite i vårt materiale som tilsier at skole- eller kommunestørrelse er et viktig skille for om elever liker eller misliker valgfagene. Selv om store skoler gir elevene flere valgfag å velge mellom, og det av den grunn blir lettere å tilpasse tilbudene slik at det er noe for alle, har vi vært på små skoler som også tilbyr flere valg og tilpasser opplæringen svært godt til elevene. Heller ikke kommunestørrelsen ser ut til å spille inn på dette. Det kan imidlertid tenkes at det er systematiske forskjeller etter størrelse som vår kvalitative studie ikke fanger opp. Til det må det gjøres en kvantitativ undersøkelse. Vi har likevel et inntrykk av at det er noe forskjell i trivsel mellom fag på ulike skoler ved at elever som ikke fant et valgfag de hadde lyst på, 'havnet på' det samme faget. På noen skoler kunne dette være Design og redesign eller Produksjon av varer og tjenester, mens Innsats for andre eller Fysisk aktivitet rekrutterte disse elevene på andre skoler. På andre skoler kan det være andre fag. Hvilke fag mer misfornøyde elever deltar på, ser ut til å variere med hva slags valgfagstilbud skolene har og hvordan valgfagene gjennomføres, men en fellesnevner ser ut til å være at dette ofte gjelder elever med lav skolemotivasjon og teoretisk svake elever. For disse elevene kan det være vanskelig innfri målsettingen om at valgfagene skal styrke lærelysten.

Vi har imidlertid sett at de aller fleste trives godt med valgfag. Ut fra erfaringene til både de som trives og de som ikke trives, så kan vi anta at trivsel i valgfag er nært knyttet til elevenes muligheter til å velge fag og oppgaver innad i faget, at valgfagene treffer deres interesser, og at de er varierte og praktiske. Tverrfaglighet er nok mindre relevant for elevenes trivsel. Det siste vi spurte en gruppe elever om, var om de hadde «noen råd til myndighetene – til de som bestemmer?» En gutt svarte bestemt: «Fortsett med valgfag, ellers...!»

9.2 Innsats i valgfagene for ulike elevgrupper

Vi har møtt og hørt om elever som har endt opp med valgfag som de har mistrikket med. Inntrykket vårt er at noen av disse er elever – oftest gutter – som enten har glemt å søke valgfagsplass eller ikke har funnet noe valgfag som passer for han/henne, og har derfor blitt plassert på et valgfag av skolen. Vi har også et inntrykk av at dette handler om elever med lav skolemotivasjon og med lave skoleprestasjoner. To valgfagslærere svarte slik på vårt spørsmål om valgfag er for de skolefaglig svake elevene:

Lærer 1: Mange av valgfagene er svært teoretiske. (...) Glad for valgfag, tanken er god, men treffer ikke gruppa. Kunne vi fått et verksted inn i Trafikk for eksempel – så de kunne få skru – bli skitne på fingrene. Det er et stykke å gå for å gjøre det praktisk.

Lærer 2: Fysisk aktivitet er en del praktisk ...

Lærer 1: Ja, men ikke alle skolesvake som er fysiske. De må lage masker [på Design og redesign], for dem er ikke valgfag noe ok.

I sitatene ovenfor trekker lærerne fram at (også) i valgfag er det elever som faller utenfor. Selv om det finnes valgfag som er lite teoretiske, som Fysisk aktivitet og helse som den andre læreren nevner, beskriver den første læreren at det ikke treffer alle skolesvake elever. Ifølge denne læreren er ikke valgfag noe bra for denne gruppa med elever, og antakelig er deres innsats lav i timene. Vignetten som åpnet dette kapittelet, var fra en Levende kulturarv-time på denne skolen. Her vi så vi hvordan noen gutter jobbet lite med oppgaven om å lage viking-sverd. Guttene sa de syntes det var kjedelig, men ombestemte seg etterpå. Selv om valgfaget kanskje ikke alltid er like gøy, trekker flere elever fram at det er bedre enn de vanlige timene.

Vi har hørt flere fortellinger om at blant de minst motiverte opplever en del tross alt en forbedring med valgfagstimene. For mange betyr valgfagstimer at de kan prate med venner i timene og på den måten oppleve faget som noe positivt. Men hva da med elever som mangler et godt sosial miljø i valgfagstimene? Vi har ikke undersøkt hvordan det er for elever som føler seg utenfor både faglig og sosialt. Vi har heller ikke møtt elever som har fortalt om slike problemer, men en jente svarte følgende på vårt spørsmål om hva som er

det verste med valgfagene: «Når venninnene velger, og så står det bare noen igjen. Lærerne burde bestemme» (stor skole/kommune, Østlandet). Det kan altså være verdt å understreke at timer som i liten grad er styrt av lærer, kan være utfordrende for enkelte elever.

Hovedinntrykket er imidlertid at lite motiverte elever har større innsats i valgfagstimene enn i andre timer. Lærere beskriver dette på følgende måter:

Gutter som er litt skolelei hopper på ski og blir positive (liten skole, mellomstor kommune, Nord-Norge).

De elevene som ikke er så teoretisk flinke får en arena. (Hun) får 6 i Design og redesign, men får ikke noe særlig gode karakterer i andre fag (stor skole/kommune, Østlandet).

Hva så med de skolemotiverte elevene? Hvordan er deres innsats i valgfagene? På en stor skole i en stor kommune på Østlandet møtte vi jenter som hadde forsert matematikken og tok matematikk på Vg1 da de gikk på 10. trinnet. Disse elevene kunne la matematikk Vg1 inngå som sitt valgfag. Én av jentene valgte likevel å fortsett med valgfag fordi «jeg synes valgfag er gøy, så for hyggens skyld så ønsket jeg å ha Design og redesign». Også på andre skoler møtte vi elever som ga inntrykk av å være skolefaglig sterke og samtidig interesserte i valgfag.

Flere lærere trekker fram at valgfagene har en spesiell betydning for skolefaglig svake elever. En lærer på en stor skole i Nord-Norge sa følgende:

Lærer: Ja, elever som sliter i andre fag, får følelse av mestring. Men de som sliter i norsk, sliter også i Reiseliv – det henger sammen.

Intervjuer: Hjelper det noen for norsken å ha Reiseliv?

Lærer: Nei, det har jeg ikke sett noe av. Men noen kan bli litt trygg på å presentere.

Det at elevene opplever mestring, at de blir trygge på seg selv, og at de får et «pusterom» fra den vanlige skolehverdagen ved å oppleve noe annet, trakk mange lærere fram som viktig funksjon av valgfagene for skolefaglige svake elever.

9.3 Lærernes betydning for innsats i valgfagene

Som nevnt i kapittel 3, så vi at fagene og lærernes rykte kan spille når elevene skal gjøre sitt valgfagsvalg. Men i hvilken grad relaterer elevene sin egen innsats til hvordan læreren og undervisningen er? Vi har allerede vist at elever liker medbestemmelse, men medbestemmelse innenfor rammer gitt av en kompetent lærer (se kapittel 4.3). Dersom mye blir overlatt til elevene «kan det kanskje bli vanskelig å bli enige» som en jente på 8. trinn uttrykte det. «Vi sparer mye tid på å ikke diskutere, og du får bredere læring, kommer innom flere ting», var det andre som trakk fram (jente 10. trinn, Vestlandet). Elever nevner altså at innsats i valgfagstimene avhenger av at det ikke går for mye tid bort til å diskutere seg imellom og/eller prøve seg fram. Innsats (og utbytte) av valgfagstimene henger altså sammen med organisering av timene. Vi har også vært på skoler hvor elevene har trukket fram at valgfaget ikke har vært så OK på grunn av mange forskjellige lærere i valgfag. En gutt på 9. trinnet på Vestlandet (stor skole/kommune) svarte følgende på vårt spørsmål om hva han syntes om valgfaget i fjor.

Gutt: Synes ikke Reiseliv var noe OK – det var så lite organisert. Ofte kom læreren for seint. Vi skifta så mye lærere. Hun vi skulle ha, ble gravid. Og den største oppgaven vi skulle gjøre – som vi planla i flere uker – det ble heller aldri noe av.

Intervjuer: Satt dere mest inne foran datamaskin?

Gutt: Ja, vi satt mest foran pc.

Denne gutten peker på at innsats i valgfagene ble til at de «... satt mest foran pc» på grunn av fraværende lærere. Vi har møtte mange skoleledere, lærere og elever som forteller om stor engasjement og stor egeninnsats fra elever (og også lærere), men inntrykket er at (også) i valgfaget er læreren viktig.

9.4 Betydning av valgfag for skolemotivasjon

En intensjon med innføring av valgfagene er at valgfagene skal styrke elevenes lyst til å lære. Tabell 9-1 gir oversikt over hva skolelederne mener om dette.

Tabell 9-1 Valgfag og motivasjon (N = 217)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke	Total
Valgfagene bidrar til økt motivasjon hos flertallet av elevene	36	39	12	3	10	100
Valgfagstilbudet på vår skole er bra for faglig svake elever	47	45	3	2	4	100

Kilde: Skolelederundersøkelsen, NIFU

Omtrent halvparten av alle skolelederne er helt enig i at valgfagstilbudet har vært bra for faglig svake elever. Videre er det mange (45 prosent) som er litt enig i dette utsagnet, og bare fem prosent av skolelederne er litt eller helt uenig i dette. I tillegg er det fire prosent som er usikker og har svart «vet ikke». Disse resultatene tyder på at et stort flertall mener at skolefaglig svake elever har nytt godt av innføring av valgfagene. Mange mener også at valgfagene har bidratt til økt motivasjon hos flertallet av elevene. 75 prosent er helt eller litt enig i dette. En skoleleder trekker fram at valgfagene også har vært bra for lærerne. I det åpne kommentarfeltet i skolelederundersøkelsen skriver han/hun følgende:

Valgfagene betyr mye for alle typer elever. De bidrar til at flere lærere også ser behovet for en praktisk tilnærming i fag, uavhengig av elevtype. Valgfagene er motiverende både for elever og lærere.

På skolebesøkene spurte vi skoleledere og lærere om de trodde elevene ble mer motivert av å ha valgfag. Av de som svarte bekreftende på dette, trakk de gjerne fram betydningen av å føle mestring. En lærer sa følgende:

Noen av de som er svake i teorifag er kjempegode i Teknologi i praksis, en gutt som ikke gjorde noe i teorifag, får 5 og 6 i Teknologi i praksis. Da er det iallfall ett fag han kan mestre. Det styrker dem (Lærer, stor skole/ kommune, Østlandet).

Selv om elevene oftest var opptatt av det mer konkrete ved valgfagene, var det også en del elever som mente at valgfag gjorde noe med motivasjonen, som disse elevene ved en liten Østlandsskole:

Intervjuer: synes dere at valgfag skal fortsette?

Alle: JA!

Gutt 1: Ja, det gjør noe med motivasjon.

Intervjuer: Blir det bedre i andre fag også?

Gutt 2: Ja, det er jo morsommere å være på skolen på onsdager når vi har valgfag.

Hva er det som bidrar til at elevene opplever valgfagene som motiverende? Mange elever fortalte at det de likte godt, var å komme ut av det vanlige klasserommet. Det ble også trukket fram av lærerne.

Intervjuer: Er det sånn at elevene er motivert fra før av, eller blir de motiverte av valgfagene?

Lærer: Jeg tror at de blir motiverte av å komme ut av skolen. Denne gjengen er veldig positive til å være fysisk aktivitet, og kanskje ikke så positive til de andre faga på skolen. Jeg tror at valgfagene har en særlig funksjon for de teorisvake. Jeg har begge typer elever, men jeg tror det er et fag [Fysisk aktivitet og helse] som passer for de fleste så lenge du er glad i å være fysisk aktiv. De som liker pc, velger Medier og informasjon. (Liten skole/kommune, Vestlandet.)

Andre lærere forteller at valgfagene gir en god egnet arena til å skape relasjoner, som disse lærerne fra en stor Østlandsskole:

Kvinnelig lærer, Design og redesign: Vi får en annen kontakt. Vi kan gå å prate med dem. Design og redesign-jentene er jentene *mine*. Jeg kjenner dem veldig godt.

Kvinnelig lærer, Sal og scene: Ja, vi blir kjent på en helt annen måte. Vi er få – to lærere på ca. 15 elever. Og en annen relasjon – vi ser dem i andre settinger. De er blanda på tvers av klassene, men i samme trinn, altså. Mange velger samme fag som venner, men jeg tror de fleste velger fordi de synes det er gøy. Og da får de andre venner.

Flere lærere finner nettopp dette som disse lærerne peker på, at valgfagene kan spille en stor sosial rolle både for å skape tettere og mer robuste relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærer, og *nye* vennskap, slik at elevene kan bli tryggere på skolen.

Inntrykket fra skolebesøkene er at lærere og skoleleder er delte med hensyn til betydningen av valgfagsordningen for elevenes skolemotivasjon. En skoleleder uttrykker det slikt:

Intensjonen [med valgfagene] er å skape motivasjon og hindre frafall, det er grunnintensjonen. Vi har ikke nok belegg for å si om det har blitt slik. Hvis det faktisk fører til mindre frafall, da er det verdt det. Hvis ikke, så tenker jeg – dette er litt farlig å si det, jeg er usikker ... [Men] vi har kunst og håndverk, vi har gym, mat og helse ... Vi har praktiske fag som vi er flinke til å vektlegge, som elevene opplever mye glede i. Så vet ikke om valgfag er nødvendig hvis det ikke fører til større motivasjon hos dem som faktisk trenger det. Ser det [positive effekter av valgfaget] på hun jenta som har så mye kapasitet [en skolefaglig sterk jente], men hun er ikke i målgruppa.

I elevintervjuene var det ikke vanlig at refleksjoner rundt valgfag og skolemotivasjon kom opp, men i enkelte samtaler ble det trukket fram at valgfag kunne virke motiverende:

Intervjuer: Er dere glad for valgfag?

Alle: Ja!

Jente: Men det hadde vært mer fornuftig å bruke den tiden på andre fag du sliter med.

Gutt 1: Men tenk så kjipt da!

Gutt 2: Om du hadde hatt tre timer engelsk så skulle du hatt enda mer engelsk!

Jente: Det er fint å få en pause, men ...

Gutt 2: Jo, men det kan også være så slitsomt at de mister fokus, orker nesten ikke mer – kanskje valgfaget er til å for å hjelpe motivasjon! (Stor skole/kommune, Østlandet.)

Den siste gutten uttrykker muligheten for at valgfag kan skape motivasjon – nettopp det skolelederen i forrige sitat var usikker på. Han og den andre gutten

var ikke enige i klassevenninnens argument om at det ville vært fornuftig å bruke valgfagstiden på andre fag. På den annen side er det elever som har fortalt at de ville ha fortrukket å ha fri i stedet for valgfag. Vi har ikke spurt elevene systematisk om dette, og vi vet heller ikke om elevene er klar over at skoleuka har blitt litt lenger etter innføringen av valgfag. På en stor skole/kommune på Østlandet spurte vi imidlertid fire jenter på 8. trinnet om de heller ville hatt fri enn valgfag:

Intervjuer: Vet dere at dere har fått litt lenger skoleuke (etter innføringen av valgfagene)? Ville dere heller ikke hatt valgfag og kortere skoleuke?

Alle: Nei, heller valgfag (stor skole/kommune, Østlandet).

Hvor representativt holdningen til jentene i dette sitatet er, vet vi ikke. Men tatt i betraktning at flere lærere forteller om større arbeidsinnsats enn 1.5 time i uka fra en del elever (se for eksempel kapittel 5 om læreren som ikke fikk lov til å gi dem avspasering eller «kaste oss ut», som elevene uttrykte det), skal en ikke se bort fra at elever opplever økt motivasjon for skolen etter innføring av valgfaget. Om dette treffer elever som er i risikogruppen for frafall fra videregående opplæring, slik skolelederen påpekte, kan denne studien ikke si noe om.

9.5 Oppsummering

Et stort flertall liker valgfag. Dette gjelder blant elever, lærere og skoleledere. Elevene forklarer at de trives med valgfagene fordi valgfagene er praktiske, og at det er noe annet enn de 'vanlige' timene. For noen elever er det mange likheter mellom valgfaget og egne fritidsaktiviteter. Det blir også trukket fram at det er fint å ikke være i et vanlig klasserom, og noen liker godt dersom deres valgfagsundervisning foregår utenfor skolen. Det blir imidlertid trukket fram at valgfagene ikke fungerer like godt for alle elever. Det er særlig elever som er skolefaglige svake og ikke fysisk aktive, som lærere mener kan ha problemer med å finne seg til rette i valgfagene – en gruppe som vi antar er svært viktig at valgfagene når. Hovedinntrykket er imidlertid at lite motiverte elever har større innsats i valgfagstimene enn i andre timer.

Det er lite i vår undersøkelse som tyder på at trivsel i valgfagene er relatert til skole- eller kommunestørrelse selv om mindre skoler tilbyr færre valgfag,

noe som kan bidra til at det blir vanskeligere å finne et valgfag en liker. Det ser imidlertid ut som skoletrivsel kan variere noe mellom valgfagene. Hvilke fag mer misfornøyde elever deltar på, ser ut til å variere med hva slags valgfags-tilbud skolene har og hvordan valgfagene gjennomføres, men en fellesnevner ser ut til å være at dette ofte gjelder elever med lav skolemotivasjon og teoretisk svake elever.

En viktig intensjon med valgfagene er å bidra til en mer praktisk og variert skolehverdag som styrker lærelysten. Mye tyder på at denne intensjonen blir oppfylt med valgfagene for noen elever. Vi har aldri hørt om lekser i valgfagene, men både elever, lærere og skoleledere har fortalt om stor arbeidsinnsats fra elevene, og at enkelte elever legger ned mere arbeid enn 1,5 time i uka. Det er imidlertid nødvendig å understreke at om lærelysten har økt for elever som trenger det mest – elever som er i risiko for å falle fra videregående opplæring – kan denne studien ikke si noe om.

10 Avslutning

Fra og med skoleåret 2012–13 ble valgfag gjeninnført i ungdomsskolen. Et overordnet mål med forskningsprosjektet har vært å framskaffe kunnskap om hvordan ordningen med valgfag på ungdomstrinnet fungerer. Problemstillingen har vært todelt. For det første har vi undersøkt om intensjonene med valgfagene er oppnådd. Blir ungdomstrinnet mer motiverende, praktisk og variert for elevene? Utvikler elevene en forståelse av at det å foreta bevisste valg er en del av opplæringen? Innenfor denne delproblemstillingen har vi spurt om elevene trives, hvordan de velger, og valgfagenes organisering og gjennomføring. Den andre delproblemstillingen har vært om hvordan vurderingsordningen i valgfagene har fungert.

Rapporten viser at valgfagene bidrar til elevenes trivsel på ungdomstrinnet, og at valgfagene i seg selv oftest er praktiske, varierte og motiverende. Elever, lærere og skoleledere liker valgfagene fordi de er praktiske og varierte, og dermed vurdert som noe annet enn andre fag. Vi finner at mange elever velger samme valgfag, men gutter og jenter velger gjerne ulike fag. Mange valgfag gjennomføres med små økonomiske og materielle ressurser og med stor lærerdrivkraft. Videre har vi sett at valgfagenes organisering er fleksibel, noe som gir stort rom for lokal innflytelse. Et hovedfunn er altså at valgfagenes intensjon ser ut til å være innfridd. Elever, lærere og skoleledere mener at valgfagene er praktisk, varierte og motiverende. Om denne effekten av å innføre valgfag også 'smitter over' til andre fag, er det vanskeligere å konkludere på, men mye tyder på at valgfagstimene er et viktig pustehull for mange elever. En begrensning på denne effekten finner vi imidlertid at kravet om karaktervurdering har – et annet viktig funn i denne rapporten. Lærere og skoleledere opplever at det er krevende med karaktervurdering i valgfagene, mens elevene selv oftest ønsker vurdering. I dette avslutningskapittelet skal vi diskutere disse hovedfunnene.

10.1 Populært med valgfag

Et stort flertall liker valgfag. For elevene er trivsel gjerne knyttet til at valgfagene er praktiske, at det er noe annet enn de 'vanlige' timene, at en er ute av klasserommet og kanskje også utenfor skolen. For noen er det også mange likheter mellom valgfaget og egne fritidsaktiviteter. Elever som er skolefaglige svake og ikke fysisk aktive, kan ha problemer med å finne seg til rette i valgfagene – en gruppe som vi antar er svært viktig at valgfagene når. Hvilke fag disse elevene deltar på, ser ut til å variere med hva slags valgfagstilbud skolene har og hvordan valgfagene gjennomføres.

Også lærerne liker valgfag. De fleste lærerne vi snakke med, syntes ikke bare at valgfag var gøy, men også at faget de underviser i er noe de brenner for. Mange lærere mente at deres interesse og motivasjon var et premiss for gode valgfag.

10.2 Mange elever velger samme, men gutter og jenter velger gjerne ulikt

Selv om det finnes 14 ulike valgfag, viser oversikt fra Utdanningsdirektoratet at brorparten av elevene har hatt opplæring i kun tre valgfag. De mest valgte valgfagene er *ønsket* av elevene. Andre faktorer som spiller inn på valgene elevene tar, er for det første kjønn: gutter og jenter ønsker ulike valgfag, og valgfag som gjennomføres etter kjønnsstereotypiske forestillinger rekrutterer i liten grad både jenter og gutter. For det andre spiller venners valg av valgfag inn når en søker seg til et valgfag. Til slutt velger noen elever taktisk etter det faget de tror de vil få en god karakter i.

En begrunnelse for valgfagene, er at det er viktig for elever som nærmer seg avslutningen av obligatorisk skolegang får «anledning til å foreta noen valg for å bli mer motivert for å lære, og de må utvikle en forståelse av at det å foreta bevisste valg er en del av opplæringen» (St. meld. nr 22, 2010–2011: 30). Rapporten viser at det var få elever som var bevisste på at de lærte noe av å velge. Elever og lærere knyttet heller at det viktigste med å kunne velge, er at elevene får gjøre noe de har lyst til. Vi har likevel pekt på to viktige potensielle lærdommer. For det første, elever må ta valg ut fra de mulighetene som skolen tilbyr. Hvor vanskelig eller lett dette valget er, avhenger antakelig av antall tilbud å velge mellom, som igjen i stor grad avhenger av skolestørrelse. For det

andre, det er relativt små muligheter for å bytte valgfag i løpet av ett skoleår. Å lære å stå ved sitt valg, har blitt trukket fram som en mulig lærdom.

Ikke alle elever får valgfaget de ønsker aller mest. På svært populære valgfag er det ikke alltid plass til alle som søker. Noen ønsker også andre typer valgfag enn de 14 mulige valgfagene. Enkelte fortalte at det manglet valgfagstilbud av praktisk art som ikke krever en interesse for eller ferdigheter inne fysisk aktivitet eller friluftsliv. Undersøkelsen viser at det varierer hvor stor medbestemmelse elevene har på valgfagstilbudet. På små skoler er det færre valgmuligheter enn på store. Skolebesøkene har også vist at det varierer hvor mye valgfrihet elevene har innenfor valgfaget. Dette ser ikke ut til å variere med skole- eller kommunestørrelse.

Hvilke valgfag elever søker seg til, avhenger av hvilke valgfag som tilbys. Det er skoleeier som formelt har ansvaret for hvilke valgfagstilbud som skal gis. Det er imidlertid ikke den viktigste årsaken til hva slags tilbud skolen gir elevene. I spørreundersøkelsen oppga ni av ti skoleledere at lærernes utdanning, lærernes interesse og elevenes ønsker hadde vært avgjørende for valgfagstilbudet på deres skole, mens seks av ti (også) trakk fram at tilgang til egnede lokaler/uteområder hadde vært viktig.

10.3 Knappe ressurser, stor lærerdrivkraft

Mange valgfag gjennomføres med små økonomiske og materielle ressurser og med stor lærerdrivkraft. Mange kunne tenkt seg mer penger, men de fleste opplever ikke at deres økonomiske rammer er for trange til å oppfylle intensjonene med valgfagsundervisning som motiverende, praktiske og varierte. Vårt inntrykk er at særlig små bygdeskoler som ellers var midtpunktet i bygda, er vant med å dra nytte av ressursene i lokalmiljøet.

De fleste lærere opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å undervise i valgfag. Lærernes interesse, kreativitet og engasjement blir av mange vurdert som den viktigste ressursen i den sammenhengen, og deres drivkraft ser i liten grad til å avhenge av hva slags ressurser og rammebetingelser skolene hadde. I de tilfeller der stram økonomi ikke blir kompensert av lærerinnsats, kan ressursmangel imidlertid påvirke om hvorvidt valgfagene er praktiske og varierte.

10.4 Fleksibel organisering, lokal innflytelse

Fleksibiliteten som ligger i de åpne føringene til hvordan valgfagene skal organiseres, blir godt utnyttet av skolene, som har ulike behov avhengig spesielt av deres størrelse, lokalmiljø og infrastruktur.

Valgfagstimene blir enten spredt jevnt utover ved å gi elevene valgfag 1,5 time i uka, eller periodisert på ulike måter. I mange valgfag er det nødvendig med mer enn 1,5 time om gangen for å få tid til å gjøre det man ønsket, og for å oppnå valgfagenes målsetning om praktisk, variert og tverrfaglig opplæring. De fleste skolene vi besøkte periodiserer valgfagene på ulike måter, blant annet på grunn av valgfagenes ulike innhold, behov for skoleskyss, skolestørrelse etc.

Blandede grupper opplevdes oftest ganske uproblematisk, særlig ved skoler som ellers praktiserer aldersblanding. Noen opplever vurdering i aldersblandede grupper som potensielt vanskelig, og ønsker mer veiledning på dette. Flere ser på aldersblanding som en faglig styrke for elevene, og som en fordel for elevenes psykososiale miljø.

Det er først og fremst lærerne som har arbeidet med å utvikle de lokale læreplanene, mens skolelederne i spørreundersøkelsen relativt ofte oppgir at de har vært involvert i dette arbeidet. Det er stor variasjon i hvordan de samme valgfagene gjennomføres på ulike skoler, antakelig på grunn av at det er få og vide kompetansemål i valgfagene. Det er utarbeidet både veiledninger og nettressurser, men disse ser ut til å være lite kjent og/eller lite brukt.

10.5 Krevende og problematisk vurdering

Lærere opplevde at de hadde stor frihet i utvikling av vurderingskriteriene siden de sentralgitte kompetansemålene er få og på et overordnet plan. Vi antar at denne opplevde friheten henger tett sammen med læreres opplevelse av eierskap til faget og den kreativitet og variasjon som vi har sett kjennetegner valgfagenes utforming. Arbeidet med å utvikle vurderingskriterier ble vurdert som lite problematisk.

De sentrale læreplanene trekkes inn i lærernes vurdering av elevene i valgfagene ved at de blir brukt som grunnlag for utarbeidelse av lokale vurderingskriterier, selv om lærerne ofte erfarte at kompetansemålene var generelle og ga lite konkrete føringar for vurderingsarbeidet. Mange lærere jobbet direkte ut fra læreplanenes kompetansemål. Lærere 'oversatte' også kompetansemålene

til den lokale konteksten ved å forholde seg til læreplanenes to hovedområder. Alle valgfagene er i læreplanene strukturert i to hovedområder. Overordnet fordeles disse for mange av valgfagene mellom *resultat* og *prosess*. Hva som vektlegges varierer fra valgfag til valgfag. Det er stor forskjell på fag som hovedsakelig ble gjennomført som det vi har kalt 'proessorienterte' valgfag og valgfag vi har kalt 'resultatorienterte'. I de mer resultatbaserte valgfagene var det vanlig at lærerne ga karakterer på en kombinasjon av arbeidsprosessen og resultatet. I de mer proessorienterte fagene var det særlig fokus på fair play, relasjonelle evner og innsats. Spesielt la lærerne vekt på «å ha god holdning» i mange valgfag. I de få tilfellene der elevene ikke får sitt valgfagsønske innfridd, kan det tenkes at det er vanskeligere å vise en god holdning, eller «brenne for faget», som lærerne uttrykte det. Reell valgmulighet og vurdering kan tenkes spille sammen på en måte som kan være ufordelaktig for elever på små skoler.

Lærere og skoleledere opplever det som krevende og problematisk med karaktervurdering i valgfagene. Et ytterligere problematisk aspekt med vurdering i valgfag ble knyttet til at fagene var selvvalgte, at de kunne være relaterte til elevenes hobbyer utenfor skolen og i forlengelsen av dette kunne ses på som knyttet til elevenes identitet. Dette, sammen med fagenes ofte kreative og i enkelte tilfeller lek-baserte form, gjorde vurderingen svært skjønnsmessig og/eller unaturlig. I tillegg opplevde enkelte lærere at det kunne være vanskelig å komme tett nok på elevene – enten fordi valgfagseleven var utenfor lærerens tilsyn, eller at gruppene var store. Hvordan en skal sikre elevens klagerett på valgfagskarakterer, ser også ut til å være forbundet med noe usikkerhet.

Vi fikk et klart inntrykk av at elever får bedre karakterer i valgfag enn i mange andre fag. Dette blir forklart med at elevene er flinke fordi de gjør noe de har valgt selv og har lyst til, men blir også knyttet til at det er vanskelig med vurdering i valgfagene.

Et av undersøkelsens hovedfunn var et spørsmål som ikke oppdragsgiver direkte etterspurte, men som kom opp med stor styrke i undersøkelsen: lærere og skoleledere er gjennomgående svært skeptiske til karakterer, og urolige om karakterer virker mot valgfagenes hensikt om et praktisk, variert og motiverende fag. Av disse blir karakterer vurdert som uheldig, fordi det kan føre til mindre praktiske valgfag og kan frarøve elever et pusterom som mange mente at elevene trenger. På bakgrunn av annen forskning kan det være på sin

plass å spørre om karakterer i valgfag er uheldig for skolefaglig sterke elever, som synes også å trenge et pusterom fra vurdering og prestasjonskrav. At skolefaglig svake elever gjerne får bedre karakterer i valgfag enn i andre fag, og at dette kan være en positiv betydning for disse elevenes motivasjon, ble imidlertid trukket fram. Lærere og skoleledere som var positive til karakterer, trakk gjerne fram at karakterer bidrar til motivasjon og innsats hos elevene, og at fagene tas mer på alvor. Det var likevel kun et mindretall som mente dette.

Elevene selv var oftest svært positive til karakterer. Elevene ønsket ofte karakter for å ha noe å jobbe mot, fordi de mente at uten karakterer blir innsatsen dårligere, og de ønsket karakterer i valgfag for å forbedre snittet sitt. Noen av elevintervjuene viser imidlertid en dobbelthet: et ønske om å slippe vurdering, men samtidig en sterk og selvsagt støtte til testing, vurdering og karakterer i skolen.

10.6 Konklusjon

Den første problemstillingen rapporten undersøker, er om innføringen av valgfagene har bidratt til at skolen oppleves mer variert, praktisk og motiverende. Valgfagene er stort sett varierte, både utformingen av det enkelte fag, og mellom de ulike valgfagene skolene tilbød. I de fleste tilfeller er valgfagene praktiske, selv om *praktisk* ikke nødvendigvis innebærer manuelt arbeid eller fysisk aktivitet. Valgfagene bidro også til at skolehverdagen opplevdes som mer variert og praktisk i sin helhet, ved at de utgjorde ett (av flere) avbrekk fra ordinær klasseromsundervisning.

Innenfor valgfagene er elevene jevnt over svært motiverte. Mange lærere og skoleledere mener at deres interesse og motivasjon var et premiss for gode valgfag. Gjennom deres engasjement kan valgfagene bli varierte og interessante. Kjernen i valgfaget er kanskje nettopp dette, som en lærer sa: å skape lyst, at det «tenner en gnist», og å få elevene motiverte. Denne gnisten bygger på at elevene trives i valgfagene, og at mange opplever en reell valgmulighet.

Valgfagernes intensjon om å bidra til økt skolemotivasjon utover valgfagene, er vanskeligere å måle. En populær metafor for lærere og skoleledere i beskrivelsene av valgfagene var imidlertid *ild* – at lærerne brant for faget, og at valgfag tenner en gnist både hos dem og elevene. Mange elever fortalte at skoleuka så lysere ut, at det var noe å glede seg til, og noen mente at valgfagene

bidro til at de andre timene gikk greiere, i alle fall den dagen det var valgfag. Valgfagenes styrke er antakeligvis ikke at de gir en direkte faglig overførbarhet til andre fag, men at motivasjonen som skapes i valgfagene kan overføres til en glede over skolen. En skal ikke avvise at økt mestringsfølelse i valgfaget kan være vesentlig for styrket selvtillit hos elever. Om valgfagene bidrar til om elevene kommer styrket ut av ungdomsskolen, kan ikke denne undersøkelsen gi svar på. Men den varme omfavnelsen fra elever, lærere og skoleledere vurderer vi som et godt tegn på at valgfag er noe ungdomsskolen trenger.

Summary

In 2012, elective subjects were reinstated in Norwegian lower secondary school in an effort to make lower secondary school more motivational, practical and varied for the pupils. NOVA has assessed whether the reinstatement of elective subjects helps reach this goal. The study is financed by The Norwegian Directorate for Education and Training. The report is based on interviews with pupils, teachers and school leaders at 12 lower secondary schools in the north, west and east of Norway. Some classes have been observed. We also employ survey data from 220 school leaders.

Main findings

- The elective subjects are very popular amongst pupils, teachers and leaders.
- Many pupils choose the same elective subjects, but boys and girls choose differently.
- In many lower secondary schools the elective subjects receive little economic resources and equipment, but teachers' enthusiasm often play a key role.
- Few teachers and leaders use or know about national guidelines and resources.
- Teachers and leaders do not perceive mixed classes as problematic.
- Teachers and leaders think marking is difficult and problematic in the elective subjects.
- The elective subjects seem to be «kindling a flame» of school motivation in the pupils.

Popular elective subjects

The elective subjects are very popular amongst pupils, teachers and leaders. Teachers claim that the subjects “kindle a flame” of school motivation in the pupils – and in themselves. The elective subjects are popular mainly because they are practical and because they present a break from ordinary subjects. Pupils, teachers and leaders alike think the elective subjects enhance school

motivation. Some pupils, who are not theoretically inclined or interested in physical activity, may struggle also in the elective subjects. Pupils with little school motivation and a low academic level seem to experience less well being in the elective subjects than other pupils.

The choices of elective subjects

There are 14 different elective subjects, but most of the pupils attend only three: Physical activity and health, Production for hall and stage, and Design and redesign. It is chiefly the teachers' interest and qualifications that determine which subjects are offered, but school leaders also aim to take pupils' choices into account when deciding which subjects to offer. Pupils' choices are shaped by the school's official information about the subject, rumours about teachers and subjects, their friends' choices, and where they are most likely to achieve good grades. Boys and girls also choose differently. Within the subjects, the pupils' possibilities for choosing tasks vary.

Resources

In many lower secondary schools, the elective subjects have little economic resources and equipment, but teachers' enthusiasm often play a key role. Although lack of finances may be a problem, most find that they manage to make the elective subjects varied, motivational and practical, largely because of the teachers' interest, creativity, and enthusiasm. Most teachers think that they have sufficient competencies to teach the elective subjects.

Subject curriculum

The same subject is taught in different ways in different schools. It is mostly the teachers who develop the subject curriculum, and the shape each elective subject takes in different schools seems to be influenced by the particular teachers' interests and competencies. Many find the core curriculum to be highly general, which may lead to difficulties in developing the subject curriculum as well as in marking. Few teachers and leaders use or know about national guidelines and resources. Teachers are generally conscious about making the subjects practical and varied. Mostly, the pupils also find the

subjects practical and varied. That the subjects are meant to be interdisciplinary is rarely seen as a challenge for the teachers.

Mixed classes

Pupils can choose a new elective subject each year, or stay with the same for several years. The elective subjects may therefore have classes with a mix of pupils of different levels and age in the same group. Teachers and leaders do not perceive mixed classes as problematic. Some view mixed groups as a potential strength for the pupils, both academically and socially.

Difficult marks

Whereas the pupils mostly appreciate marks in the elective subjects because the prospect of being marked gives them a goal and a possibility to better their average mark, teachers and leaders think marking in the elective subjects is difficult and problematic. They are commonly worried for possible consequences, such as that marking may work against the aim of varied, motivational and practical elective subjects. Some teachers and leaders are more positive, and think that marks could secure the elective subjects' legitimacy. Many think that pass/not pass would be more appropriate way to mark the elective subjects.

Referanser

- Dæhlen, M., Smette, I. og Strandbu, Å. (2011). Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie (Vol. 4/11): Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Krueger, R. A. og Morgan, D. L. (1998). *The focus group kit*. Thousand Oaks: Sage.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152.
- NOVA. (2013). Ungdata. Nasjonale resultater. Oslo.
- St. meld. nr 22. (2010–2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet. I Kunnskapsdepartement (Red.). Oslo.
- St. meld. nr 30. (2003–2004). Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr 44. (2008–2009). Utdanningslinja. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tigermann, M., Gardiner, M. og Slater, A. (2000). I would rather be size 10 than have straight A's: A focus group study of adolescent girls' wish to be thinner. *Journal of Adolescence*, 23(6), 645–659.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Hvilke valgfag velger elevene? Statistikknotat 01 2014.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund, Studentlitteratur.

Vedlegg I – Spørreskjema

Valgfagene på ungdomstrinnet

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører NOVA en undersøkelse av valgfagene. Vi ber deg vurdere følgende spørsmål om valgfagene på din skole

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [3] in question 2, skip the following question

Q29: I hvor stor grad var følgende forhold avgjørende for valgfagstilbudet på din skole?

	I veldig stor grad	I nokså stor grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Lærernes utdanning	☐	☐	☐	☐
Lærernes interesser	☐	☐	☐	☐
Elevenes ønsker	☐	☐	☐	☐
Skoleeiers ønsker	☐	☐	☐	☐
Tilgang til egnede lokaler/uteområder o.l.	☐	☐	☐	☐

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [3] in question 2, skip the following question

Q30: I hvor stor grad stemmer følgende utsagn på din skole?

	Stemmer i svært stor grad	Stemmer i nokså stor grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke i det hele tatt
Valgfagstimene består av aldersblandede klasser	☐	☐	☐	☐
Elevene har fått innfridd førstevalget sitt	☐	☐	☐	☐
Vi har elever som har tatt samme valgfag på flere trinn	☐	☐	☐	☐
Gutter og jenter velger i stor grad forskjellige valgfag	☐	☐	☐	☐
Faglige svake og faglige sterke elever velger i stor grad forskjellige valgfag	☐	☐	☐	☐

Valgfagene på ungdomstrinnet

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [3] in question 2, skip the following question

Q31: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn?

	Stemmer svært i stor grad	Stemmer i nokså stor grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke i det hele tatt
Skoleledelsen har vært aktiv med i utformingen av lokal læreplan i valgfag	☐	☐	☐	☐
Skoleledelsen har vært aktiv med i utarbeidelse av vurderingskriterier i valgfag	☐	☐	☐	☐

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [3] in question 2, skip the following question

Q32: Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene?

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Det er positivt at valgfaget har blitt gjeninnført i ungdomsskolen	☐	☐	☐	☐	☐
Det har vært lett å få lærere til å undervise i valgfag	☐	☐	☐	☐	☐

Det er fint at elever kan velge samme valgfag på ulike trinn	☐	☐	☐	☐	☐
Aldersblanding i valgfag er uheldig	☐	☐	☐	☐	☐
Valgfagene bidrar til økt motivasjon hos flertallet av elevene	☐	☐	☐	☐	☐
Valgfagstilbudet på vår skole er bra for faglig svake elever	☐	☐	☐	☐	☐
Valgfagene på vår skole gjennomføres hovedsakelig som praktiske fag	☐	☐	☐	☐	☐
Valgfagene på vår skole har bidratt til en mer variert skolehverdag for elevene	☐	☐	☐	☐	☐

Valgfagene på ungdomstrinnet

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [3] in question 2, skip the following question

Q33: Hvor godt vil du si at valgfagene på din skole har fungert når det gjelder ...

	Svært godt	Nokså godt	Verken/eller	Nokså dårlig	Svært dårlig
Størrelsen på undervisningsgruppene?	☐	☐	☐	☐	☐
Lærertettheten i valgfagene?	☐	☐	☐	☐	☐
Planleggingen av valgfagene?	☐	☐	☐	☐	☐
Organiseringen av valgfagene?	☐	☐	☐	☐	☐
Gjennomføringen av valgfagene?	☐	☐	☐	☐	☐
Tilgang til egnede lokaler/uteområder o.l.?	☐	☐	☐	☐	☐
Tilgang til materiell eller lignende?	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerens kompetanse til å undervise i valgfagene?	☐	☐	☐	☐	☐

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [3] in question 2, skip the following question

Q34: Alt i alt hvordan mener du valgfagene har fungert på din skole?

- ☐ Svært godt
 ☐ Nokså godt
 ☐ Verken godt eller dårlig
☐ Nokså dårlig
 ☐ Svært dårlig

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [3] in question 2, skip the following question

Q35: Er det noe du synes det er viktig å ta hensyn til i evalueringen av valgfagene? Gi en kort kommentar i boksen nedenfor

Vedlegg II – Intervjuguide

Elevintervju

Hvilke erfaringer har elever med ulike valgfag? Ser noen valgfag gjennomgående ut til å fungere bedre enn andre?

- Hvilke valgfag har dere?
- Hvorfor valgte du valgfag x?
- Velge mellom flere?
- Fikk du bestemme eller påvirke hvilke valgfag?
- Kunne du ønsket at du hadde et annet valgfag?
- Hva er dere lært?
- Har dere tester/prøver? Hvordan har disse vært?

I hvilken grad opplever elevene at valgfagene er praktiske fag og at de skiller seg fra de andre fagene?

- Kan dere beskrive en vanlig valgfagstime?
- Er det sånn at du veit hva som skal skje i timene stort sett, eller er det mye forskjellig fra gang til gang?
- Hvor er timene? I klasserommet, ute, etc.?
- Hva gjorde dere i sist time (evt. gangen før vi observerte)?
- Er x (for eksempel fysisk helse og aktivitet) noe annet enn y (søsterfaget- gym)?
- Må du være god i x for å få til valgfaget? Eller noe annet?

I hvilken grad bidrar valgfagene til elevenes trivsel? Gleder de seg til valgfagstimene?

- Hva er det som er gøy med valgfag?
- Hva er det som er ikke så gøy med valgfag?
- Er det spesielt stas på skolen den dagen med valgfag?
- Gleder du deg til valgfagstimene?
- Hva er det beste/verste med valgfag?

I hvilken grad opplever elevene at de kan påvirke valgfagstilbudet og at valgfagene de blir tilbudt passer til deres interesser og ønsker?

- Er det sann at gutter og jenter i like stor grad velger valgfag?
- Vanskelig å bestemme seg for valgfag?
- Fint å kunne velge?
- Bedre hvis andre valgte for deg?
- Har dere lært noe av å velge?

I hvilken grad opplever elevene at lærerne som underviser på valgfagene har relevant kompetanse og utformer gode opplegg?

- Hva syns du om læreren?
- Fortell litt om hvordan læreren gjør det i timene?

Hvordan opplever elevene det å velge samme valgfag flere ganger, veksle mellom valgfag og ha grupper sammensatt av elever fra ulike trinn, og av elever som har hatt faget før og som er nye?

- Til 9. klasse: Dere hadde jo et annet valgfag i fjor. Skulle dere gjerne fortsatt? Bra å bytte?
- Er dere fra ulike klasser i valgfagstimene? Hva synes dere om det?

Hvilke erfaringer har elevene med karakterer på faget? Hvilken betydning har det for elevenes opplevelse av faget at valgfagene både skal være fag med elementer fra andre skolefag, som skal vurderes og være tellende?

- Kan dere fortelle hvordan det var å få karakterer første gang i valgfag?
- Var karakterene rettferdige? vurderingsformen rettferdig?
- Hvordan er det egentlig de bestemmer karakteren i valgfag – bygger de på andre fag også? Er det samme lærerne som dere har i andre fag – har det noe å si for vurderingen?

Lærerintervju:

Hvordan gjennomføres de ulike valgfagene?

- Hvilke fag underviser dere i?
- Ønsket dere selv å undervise i det faget?
- Vi er interessert i å vite hvordan valgfagene gjennomføres. Kan dere si litt om gjennomføring, målsetninger for faget? Hva er opplegget for å nå målene?
- Er det forskjell mellom de ulike valgfagene?
- Samarbeider dere?
- Samarbeider dere med lærere i fagene dere låner elementer fra?

Hva synes dere om læreplanen?

- Hvordan håndterer dere kravet om tverrfaglighet?
- Kjenner dere til veiledningene?
- Bruker dere den?
- Hva syns dere om dem?

Ressurser:

- Har dere nok ressurser, nok materiell osv.? Hva med kompetanse?
- Behov for videreutdanning?

Elevenes motivasjon

- Blir elevene mer motivert?
- Hvordan? (Hjelper det at det er variert/praktisk)
- Hvilke grupper?

Ressurser fra nasjonale sentre?

- Kjenner dere til muligheten for å bruke ressurser fra nasjonale sentre?
- Bruker dere dem?
- Er de nyttige/relevante?

Vurdering

- Hvordan gjør dere det med vurdering i valgfag?
- Hvordan håndteres vurdering av elever som har tatt samme fag flere ganger?
- Hva med vurdering av aldersblandede grupper?

Rektorintervju

Organisering av valgfagstilbudet

- Hvordan har skolene arbeidet med å utvikle sitt valgfagstilbud?
- Hvilke valgfag har skolene tilbudt og hva er begrunnelsen for å velge akkurat disse fagene?
- I hvilken grad er tilgjengelig lærerkompetanse styrende?
- På hvilke måter kan elevene påvirke tilbudet? Har elevene vært involvert i beslutningen om hvilke valgfag skolene tilbyr?
- Hva er viktig for å få til et variert valgfagstilbud på skoler av ulik størrelse? Hva har vært vanskelig for dere (i deres situasjon?)
- Jobber dere med læreplaner i valgfag overordnet på skolenivå?
- Hvordan arbeider dere på et overordnet nivå med å sikre tverrfaglighet i valgfagene?
- Hva har det kostet dere i ressurser, tid etc å innføre valgfagene? Hva syns du om bortfall av elevrådstimene og ostehøvelprinsippet på de andre fagene?

Lærere

- Er dere kjent med ressurser som finnes for valgfagene, utarbeidet av nasjonale sentra og utdanningsdirektoratet? Er lærerne kjente med dette, tror du? Hvordan har de fått kjennskap til disse ressursene? Bruker de dem aktivt?

Elever

- Hvordan er opplegget for elever som velger samme fag flere ganger?
- Hvordan foregår arbeidet med elevvurdering på skolenivå?
- Hvordan håndteres vurdering av elever som har tatt samme fag flere ganger?
- Har dere utviklet felles standarder for vurdering av elever som har samme fag flere ganger?

Vedlegg III – Informasjonsskriv

FORSKNINGSPROSJEKT OM VALGFAGENE PÅ UNGDOMSSKOLEN

Kjære foreldre /foresatte til elever på 8. og 9. trinn ved [skolens navn].

Forskningsinstituttet NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) skal gjennomføre en undersøkelse om de nye valgfagene på ungdomstrinnet. Undersøkelsen skal NOVA gjøre på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Vi som skriver dette brevet heter Ingunn Marie Eriksen og Marianne Dæhlen, og det er vi som skal gjennomføre undersøkelsen. Vi har fått lov til å komme og gjøre noen intervjuer på [skolens navn] [dato].

I undersøkelsen skal vi intervjuer skoleelever i grupper på fem elever. Intervjuene tar ca. én skoletime og gjennomføres i skoletiden.

Gjennom intervjuene skal vi finne ut hva slags erfaringer elevene har med valgfagene. Hva de synes har vært moro, lærerikt, hva som kunne vært bedre osv.

Vi kommer til å ta lydopptak av intervjuene, men lydopptaket vil bli slettet med en gang vi har skrevet ut svarene. Undersøkelsen vil være anonym, vi kommer **ikke** til å spørre verken om navn eller familiebakgrunn.

Vi håper du som forelder/foresatt synes det er greit at din sønn/datter blir med. Hvis du/dere skulle ha noen spørsmål omkring undersøkelsen, kan du ta kontakt med forskerne på e-post eller telefon (se kontaktinformasjon nedenfor). Hvis du **ikke** ønsker at din sønn/datter skal være med, kan du gi beskjed til hans/hennes kontaktlærer på trinnet.

Vennlig hilsen

Ingunn Marie Eriksen
Tlf: 922 13 024
Epost: ingunn.m.eriksen@nova.hioa.no

Marianne Dæhlen
Tlf: 951 17 788
Epost: marianne.dahlen@nova.hioa.no