

Er ungdomstrinnet i utvikling?

En studie av den utdanningspolitiske diskursen rettet mot ungdomstrinnet: En dokumentanalyse der «Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter» danner rammeverket

Bjørn Øyvinn Bugge

Veileder: cand.paed., dr. polit. og professor Kamil Øzerk



Masteroppgave PED4391
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2014

© Bjørn Øyvinn Bugge

2014

Tittel: «Er ungdomstrinnet i utvikling?»

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven i allmenn pedagogikk er en studie av den utdanningspolitiske diskursen rettet mot ungdomstrinnet. For å gi en oversikt over hvilke politiske og fagpedagogiske krefter som har formet ungdomstrinnet i norsk skole, så har oppgaven viet et kapittel til en beretning om ungdomsskolens historie. Som en følge av opprettelsen av en obligatorisk skole for ungdom meldte behovet for differensieringsordninger seg, fordi en obligatorisk skole også må ha ordninger som prøver å inkludere de elevene som ikke ønsker å være der og de elevene som har en læringskapasitet langt under eller langt over gjennomsnittseleven. Det var også politiske skillelinjer når det gjaldt overbevisninger om hvilke differensieringsordninger som var gode og hvilke som var dårlige. Studien belyser kjennetegn på ulike typer differensiering, og oppgaven ser på differensiering i et historisk perspektiv. Drøfting av differensieringsproblematikken gjøres underveis i differensieringskapitlet.

All tematikk som denne avhandlingen berører er utledet fra *Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter*. *Meld. St. 22 (2010-2011)*s intensjon er å høyne elevenes skolefaglig kompetanse gjennom å fornye ungdomstrinnet slik at skoleslaget blir en mer motiverende læringsarena. Hensikten med oppgaven er å klargjøre hvilke føringer *Meld. St. 22 (2010-2011)* gir for utdanningspolitikken som er rettet mot ungdomstrinnet, sette disse føringene inn i en historisk kontekst og kategorisere føringene inn etter styrken de vil kunne ha på forandringene av pedagogisk praksis. De tre forandringskategoriene er *justering*, *endring* og *utvikling*. I tillegg har oppgavens hensikt vært å systematisere og kategorisere det som Stortinget og departementet, gjennom *Meld. St. 22 (2010-2011)*, mener er ungdomstrinnets svakheter i den pedagogiske hverdagen og hvordan løsningen på disse svakhetene er tenkt løst.

Oppgavens problemstilling er «Er ungdomstrinnet i utvikling?», og er en problemstilling som favner undersøkelsens historiske perspektiv og de analysene og kategoriseringene som er foretatt for å klargjøre om *Meld. St. 22 (2010-2011)*s føringer vil føre til forandringer som kan karakteriseres som utvikling. I kapittel 8.6 defineres begrepene i problemstillingen, og redegjør for hvordan begrepet *ungdomstrinnet* bidrar til å avgrense oppgaven og at begrepet *utvikling* viser til den sterkeste form for forandring slik begrepet er definert i denne oppgaven. Som hjelpetiltak for å drøfte problemstillingen har undersøkelsene hatt stor nytte av noen

forsknings spørsmål. Forsknings spørsmålene er: 1) Hva slags føringer legger *Meld. St. 22 (2010-2011)* og *Strategien for ungdomstrinnet (2012)* for skolenes pedagogisk utviklingsarbeid? 2) Er det heller snakk om endringer eller justeringer av pedagogisk praksis enn utvikling av nye ideer? Hva er genuint nytt i *Meld. St. 22 (2010-2011)* og i *Strategien for ungdomstrinnet (2012)*, og hva er «å børste støv av» gamle ideer? 3) Hvilke svakheter er det *Meld. St. 22 (2010-2011)* påpeker ved det norske ungdomstrinnet? 4) Hvilke tiltak anser *Meld. St. 22 (2010-2011)* som løsning på ungdomstrinnets utfordringer? 5) Hvorfor og hvordan skal ungdomsskolen motivere de «skoletrøtte»?

Denne masteroppgaven henter sitt teorigrunnlag primært fra allmenn pedagogisk forskning, læreplanstudier, hermeneutisk teori, teorier om dokumentanalyse og skolehistorisk forskning, og sekundært fra hjerneforskning og forskning om organisasjonslæring.

I dokumentanalysene av *Meld. St. 22 (2010-2011)* har det vært brukt en såkalt eklektisk analysestrategi. Det betyr at denne strategien henter analyseelementer fra ulike metodiske tilnærminger. Tilnærmingen til de dokumentene som har vært analysens rådata har vært hermeneutisk og typologisk. Med andre ord så redegjøres det for funnene i både beskrivende og fortolkende form. Det er brukt flere analyseskjemaer for å kategorisere funnene på ulike måter.

Meld. St. 22 (2010-2011) peker på hvilke utviklingsområder kunnskapsdepartementet tenker er de viktigste for å videreutvikle ungdomstrinnet. Disse utviklingsområdene kan kalles for tverrdidaktiske kategorier. Tverrdidaktiske kategorier forstås i denne oppgaven som en kategori som inkluderer flere av de klassiske didaktiske kategorier som for eksempel *mål, organisering, arbeidsmåter, innhold og vurdering*, og som i tillegg har sin egen dimensjon. De tverrdidaktiske kategoriene som *Meld. St. 22 (2010-2011)* legger til grunn for god utvikling av ungdomstrinnet er *motivasjon* (underkategorier her er blant annet mer praktisk, variert og relevant opplæring), *Vurdering for Læring-prinsippene, grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og differensiering*, og det er disse begrepene studien ser nærmere på når læreplananalysen og dokumentanalysen av *Meld. St. 22 (2010-2011)* sammenstilles.

For å sette de tverrdidaktiske kategoriene i et historisk perspektiv er alle læreplaner fra og med *Normalplan for byfolkeskolen (N39) (1939)* til og med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) (2006)* analysert for å undersøke om det pedagogiske tankegods vi

finner *Meld. St. 22 (2010-2011)*s satsingsområder tangerer eller ikke med den pedagogiske ideologien vi finner i de ulike læreplanene.

Den sentrale kilden for denne undersøkelsen er *Meld. St. 22 (2010-2011)*. *Meld. St. 22 (2010-2011)* er den første stortingsmeldinga noensinne, etter opprettelsen av ungdomsskolen, som er spesifikt rettet mot utvikling av ungdomstrinnet. De andre kilden er utdanningspolitiske styringsdokumenter som blir analysert blant annet for å sette det pedagogiske tankegodset vi finner i *Meld. St. 22 (2010-2011)* i et historisk perspektiv.

Analysene av *Meld. St. 22 (2010-2011)* har gjort seksten funn som kan kategoriseres som *svakheter* eller *utfordringer* det norske ungdomstrinnet bør starte å arbeide med for å forbedre ungdomstrinnet som læringsarena. Ett av disse funnene er at det er systematisk store forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder læringsresultater.

Analysene av *Meld. St. 22 (2010-2011)* har gjort atten funn som kan kategoriseres som *tiltak for å løse ungdomstrinnets svakheter og utfordringer*. En løsningen, ifølge *Meld. St. 22 (2010-2011)*, er å gi elevene økt valgfrihet gjennom å innføre valgfag.

Videre antyder denne avhandlingen at det kan se ut til at departementet ikke har studert godt nok nyere forskning om ungdomshjernen når de har utarbeidet tiltak for å utvikle ungdomstrinnet til en god læringsarena. For eksempel refererer departementet selv til undersøkelser som viser at en urovekkende stor andel av ungdomsskoleelevene har så omfattende psykiske plager at de virker hemmende for deres vanlige fungering. Nyere hjerneforskning viser at en del av disse psykiske plagene mest sannsynligvis skyldes den «ombyggingen» ungdomshjernen er i. Departementet følger ikke opp med tiltak i forhold til denne elevgruppa, i alle fall ikke i forbindelse med denne satsingen med å utvikle ungdomstrinnet.

Oppgaven synliggjør at intensjonen bak *Meld. St. 22 (2010-2011)*s motivasjonstiltak og tidligere styringsdokumenters differensieringsordninger er delvis sammenfallende.

Begrepene *justering*, *endring* og *utvikling* blir i denne oppgaven knyttet til utdanningspolitiske føringer som fører til forandringer i skolene. *Justering* blir i denne oppgaven forstått som en tilpasning av en allerede eksisterende diskurs innenfor det praktisk-pedagogisk området. Med andre ord er det snakk om forandringer som er så små at de ikke kan kategoriseres som endring eller utvikling. *Endring* blir i denne oppgaven forstått som å

gjøre ting annerledes enn hva man kan forvente innenfor allerede eksisterende diskurs, men denne type forandring fører ikke til noen omveltning. *Utvikling* blir i denne oppgaven forstått som en gjennomgripende forandningsprosess som fører til en omveltning innen diskursen på det praktisk-pedagogisk området. Med andre ord er det snakk om forandringer som er så store at det kan karakteriseres som et paradigmeskift innen pedagogisk praksis.

Ungdomstrinnet har gjennom historien vært gjennom noen forandringer som kan karakteriseres som *utvikling*. Men hvilke føringer er det vi finner i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som fører til forandringer som kan karakteriseres som *utvikling*?

Arbeidet med oppgaven har identifisert fem satsingsområder i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som har en slik karakter av forandring i seg at de blir kategorisert som *justeringer*. Disse forandringene blir karakterisert som justeringer fordi dette er pedagogisk tematikk som også tidligere utdanningspolitiske styringsdokumenter har beskjeftiget seg med. I og med at disse satsingsområdene er kjente pedagogiske temaer fra tidligere styringsdokumenter, så utelukkes de fra å bli kategorisert under *utvikling*. Det er heller ikke forventet at skolene skal fokusere på disse pedagogiske føringene, og dermed vil ikke disse forandringene kunne karakteriseres som *endringer*.

Arbeidet med oppgaven har identifisert fem satsingsområder i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som har en slik karakter av forandring i seg at de blir kategorisert som *endringer*.

Satsingsområdene ser vi tydelige spor av i tidligere styringsdokumenter, og dermed er disse satsingsområdene en kjent diskurs og vil ikke, slik denne oppgaven har operasjonalisert begrepet «utvikling», kunne kategoriseres som *utvikling*. De nasjonale tiltakene og ressursene som er knyttet til dette disse teamene er så formidable at fokuset og trykket mot å forbedre praksisen innen opplæringen innen disse områdene nærmest må føre til endringer.

Arbeidet med oppgaven har identifisert ett satsingsområde i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som har en slik karakter av forandring i seg at de blir kategorisert som *utvikling*. Dette satsingsområdet blir kalt *skolebasert kompetanseutvikling*. Dette er en ny måte å tenke skoleutvikling på som vi ikke finner igjen på samme måte i tidligere utdanningspolitiske styringsdokumenter.

Forord

Regjeringa Stoltenberg II, Regjeringa Solberg, Kunnskapsdepartementet og Stortinget ønsker å fornye den norske ungdomsskolen fordi det er en del elever som opplever skolen som for lite relevant, at noen elever har for få mestringsopplevelser og at deres praktiske kunnskaper ikke blir verdsatt nok. I følge departementet fører disse svakhetene med ungdomstrinnet indirekte til mye av frafallet i videregående opplæring. Videre sier departementet at frafall i videregående opplæring gjør at den norske skolen bidrar til at sosiale forskjeller reproduseres. Skolemyndighetene ønsker tvert imot at skolene skal være et verktøy for sosial utjevning, og at det er rettferdig at alle elever skal få muligheten til å utvikle sine evner gjennom hele den trettenårige grunnopplæringen.

Grepene som departementet mener må til for å forandre ungdomstrinnet til en mer motiverende læringsarena er å gjøre opplæringen mer variert, praktisk og relevant. Hva departementet konkret mener med hva det innebærer å gjøre opplæringen mer variert, praktisk og relevant blir det grundig redegjort for i avhandlingen.

Kunnskapsdepartementet har skriftliggjort sine visjoner for ungdomstrinnet gjennom *Melding til Stortinget 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter* og strategidokumentet *Motivasjon og mestring for bedre læring* (2012). Meldinga skisser en del svakheter ved dagens ungdomstrinn som departementet tenker kan løses med de mange foreslåtte tiltakene som skal gjennomføres for å gjøre ungdomsskoleelevene mer motiverte. De foreslåtte tiltakene favner bredt. Departementet beskriver tiltak som en tenker seg virker motiverende, og tiltakene presenteres under de fire områdene *variert og relevant undervisning, holdninger, psykososialt miljø og lærers forventninger og tilbakemeldinger*.

Utdanningsdirektoratet arbeider for å sette tiltakene og ideene vi finner i meldinga og i strategidokumentet ut i livet. Arbeidet for å sikre en målrettet skoleutvikling for ungdomstrinnet gjennomføres under overskriften *Ungdomstrinn i utvikling*. *Ungdomstrinn i utvikling* er en svært omfattende satsing som blir beskrevet og vurdert i denne oppgaven

Jeg vil takke Irma Kremers for varm støtt og for å være en god diskusjonspartner gjennom masterarbeidet. Tusen takk for oppmuntrende og konkret veiledning fra Prof. Dr. Kamil Øzerk.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	«Triggere» som bidro til å sette i gang arbeidet med oppgaven.....	4
1.2	Avgrensning.....	6
1.2.1	Avgrensning av tema, innhold og metode.....	6
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	8
2	Dokumentet om legges «under lupen» er <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	9
2.1	Tidligere meldinger som <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> bygger på – <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> i forhold til andre tekster og i interaksjon med andre sosiale praksiser.....	9
2.2	<i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	10
2.3	Andre sentrale dokumenter og ressurser som skal støtte utviklingen av ungdomstrinnet.....	14
2.3.1	En oversikt over støtteressurser til bruk for utviklingen av ungdomstrinnet som har utkommet i dokumentform.....	16
2.3.2	Strategi for ungdomstrinnet: Motivasjon og mestring for bedre læring – Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving	17
2.3.3	Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (2012).....	18
2.3.4	Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017 (2013).....	18
2.3.5	Plan for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017 (2013).....	19
2.3.6	Seks teoretisk bakgrunnsdokumenter	19
3	Skoleverkets ungdomstrinn – ungdomsskolens historie	22
3.1	Samordning av skoleverket	22
3.2	En gradvis utvikling av en skole for ungdom – perioden fram til 1936.....	23
3.3	Ønsket om å utvikle en obligatorisk skole for ungdom – perioden fra 1936 til 1954.....	23
3.4	En ungdomsskolemodell blir prøvd ut – forsøksperioden fra 1955 til 1969.....	24
3.4.1	Det blir lov å prøve ut 9-årig obligatorisk enhetsskole	25
3.4.2	Spørsmål og tvil etter erfaringene med skoleut prøvingen	26
3.4.3	Linjedifferensieringen og kursplandifferensieringen blir problematisert	28
3.5	Endelig beslutning om å etablere en ungdomsskole – perioden fra 1963 til 1971	28
3.5.1	Evaluerings av forsøket så langt – enhetlig ungdomsskole etableres.....	28
3.5.2	Skal det siste året på ungdomsskolen gjøres obligatorisk?	29
3.5.3	Lovpålagt hjelpeundervisning, regulering av antall årstrinn og skolestørrelse..	30
3.5.4	De siste brikkene for den obligatoriske 9-årige enhetsskolen faller på plass.....	31

3.6	Revisjon- og mønsterplanperioden – fra 1974 til 1993	31
3.6.1	En tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i individet	31
3.6.2	Skolenes pedagogiske selvstyring svekkes	33
3.7	Reformene på 1990-tallet	35
3.7.1	10-årig opplæringsrett og -plikt.....	35
3.8	Ungdomsskolen før og nå; en refleksjon	35
3.8.1	Politisk ideologi har betydning for skoleutviklingen	35
3.8.2	Mulige motiver for å få ungdom til fullføre det 13-årige skoleløpet	37
4	Differensiering	40
4.1	Typer differensiering i skolesammenheng	40
4.1.1	Pedagogisk differensiering	40
4.1.2	Organisatorisk differensiering.....	44
4.1.3	Lærerens betydning for om differensieringen skal fungere etter hensikten.....	45
4.1.4	Differensiering og ideologi	46
4.2	Forholdet mellom tilpasset opplæring og differensiering.....	46
4.2.1	Hvordan er begrepene <i>tilpasset opplæring</i> og <i>differensiering</i> brukt og definert i læreplanene.....	46
4.3	Hensikten med differensiering.....	51
4.4	Differensieringens historie	52
4.4.1	Skoledifferensiering	52
4.4.2	Kjønnsdifferensiering	55
4.4.3	Den linjedelte ungdomsskolen	58
4.4.4	Kursplandifferensieringen	59
4.4.5	Tempodifferensiering	60
4.4.6	Fag- og valgfagsdifferensiering	61
4.4.7	Læringsarenaer utenfor skolen – utplassering i arbeidslivet.....	62
4.5	Enhetsskoletankens ideologi og utbredelse	64
4.6	En utvidet enhetsskole krever differensiering	65
4.7	En tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i individet	67
4.8	Tilpasset opplæring og differensiering i et utviklingspsykologisk perspektiv	68
4.9	Forholdet skole-hjem.....	70
5	Motivasjon.....	72
5.1	Forhold som har betydning for motivasjon for læring.	73

5.1.1	Holdninger.....	73
5.1.2	Variert og relevant opplæring	73
5.1.3	Skolens forventninger og tilbakemeldinger	74
5.1.4	Psyko-sosialt miljø	75
6	Metode.....	78
6.1	Dokumentanalyse	78
6.1.1	Reliabilitet	79
6.1.2	Validitet.....	80
7	Presentasjon av funn.....	81
7.1	Dokumentanalysen av <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	81
7.1.1	Første dokumentanalyse	81
7.1.2	Andre dokumentanalyse	82
7.1.3	Tredje dokumentanalyse	83
7.2	Begrunnelser for og forklaringer av dokumentanalysens framgangsmåte	84
7.3	Ungdomstrinnets problemer, slik <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> skisserer de	87
7.3.1	Problemer knyttet til holdninger	88
7.3.2	Problemer knyttet til psyko-sosialt miljø	89
7.3.3	Problemer knyttet til variert og relevant undervisning.....	90
7.3.4	Problemer knyttet til lærerens forventninger og tilbakemeldinger eleven får ...	92
7.4	En kvantitativ sammenlikning av <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> og <i>Strategi for ungdomstrinnet (2012)</i>	93
7.5	Utdanningsforbundets holdning til budskapet i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	102
8	Analyse og drøfting.....	105
8.1	Hva slags føringer legger <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> og <i>Strategien for Ungdomstrinnet (2012)</i> for skolenes pedagogisk utviklingsarbeid?.....	105
8.2	Er det heller snakk om endringer eller justeringer av pedagogisk praksis enn utvikling av nye ideer?	110
8.3	Hvilke svakheter er det <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> påpeker ved det norske ungdomstrinnet?.....	116
8.4	Hvilke tiltak anser <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> som løsning på ungdomstrinnets utfordringer?.....	117
8.5	Hvorfor og hvordan skal ungdomsskolen motivere de «skoletrøtte»?	119
8.6	Hovedproblemstillingen for denne studien er spørsmålet: «Er ungdomstrinnet i utvikling?».....	123

8.6.1	Føringer gitt i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> som har ført til <i>justering</i> av pedagogikken på ungdomstrinnet.....	125
8.6.2	Føringer gitt i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> som har ført til <i>endringer</i> av pedagogikken på ungdomstrinnet.....	126
8.6.3	Føringer gitt i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i> som har ført til <i>utvikling</i> av pedagogikken på ungdomstrinnet.....	128
9	Avslutning	131
	Litteraturliste	134

1 Innledning

Det var en ganske stor begivenhet da kunnskapsdepartementet fikk i oppgave av regjeringa å skrive dokumentet *Melding til Stortinget 22 (2010-2011): Motivasjon – Mestring – Muligheter* til Stortinget. Dette er en melding som har som visjon å forbedre grunnskolens ungdomstrinn. Det har blitt skrevet en enorm mengde med stortingsmeldinger og politiske rapporter de siste førti årene som har gitt føringer for landets utdanningspolitikk og utdanningsreformer, men ikke noe av dette politiske skriftlige materialet har vært spesifikt rettet mot ungdomsskolen siden vedtaket om å etablere ungdomstrinnet i 1969. Det var kanskje på høy tid at den norske utdanningspolitikken anerkjente at den obligatoriske ungdomsopplæringen har noen særegne utfordringer, som ikke barnetrinnet og den frivillige videregående opplæringen har.

Jeg har arbeidet som ungdomsskolelærer i mer enn 15 år, og har hatt en personlig interesse for ungdomsopplæring. Gjennom disse årene har jeg gjort mange refleksjoner om hvordan ungdomsskolen kan bli en bedre læringsarena, og stilt meg selv spørsmål om det er mulig å få til et klassemiljø der alle elever trives og samtidig opprettholde høye forventninger om en skolefaglig utvikling. Det kunne for eksempel være spørsmål som: «Er det noe jeg kan gjøre for å få Trine til velge å gå på skolen i stedet for å bli hjemme?» «Har Atif bedre læringsutbytte av å gå i liten gruppe i matematikk enn å være i klassen?» «Hadde ikke Jonas fått en mer relevant opplæring hvis han fikk arbeide tre dager i uka i onkelens verksted?» «Selma har så stor redsel for å mislykkes at hun ikke møter til prøver, er det urettferdig for de andre elevene at hun får vist sin kompetanse på alternative måter?».

Denne masteroppgaven er for meg et møte mellom egen praksiserfaring, styringsdokumenter for norsk skole, politiske utdanningsvisjoner, politiske føringer for opplæringen av elever i ungdomsskolen, pedagogiske forskning og pedagogiske teorier.

Tittelen på oppgaven er «Er ungdomstrinnet i utvikling?», og tittelen er en problemstilling som vil bli belyst og drøftet fortløpende gjennom oppgaven. Problemstillingen er utledet fra tanken om at forandring nødvendigvis ikke er utvikling. Etter å ha lest og analysert alle moderne læreplaner, fra og med *Normalplan for byfolkeskolen* (N39) (1939) til og med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) (2006), ser man at stort sett så er det de klassiske didaktiske kategorier som fungerer som akser for tematikken i læreplanene. Hvilken didaktisk

kategori som vektlegges kan være forskjellig fra læreplan til læreplan. Av og til kan man få en opplevelse av at innføringen av en ny læreplan først og fremst er en justering av hvilke didaktiske kategorier som er viktige, og får dermed en fremtredende rolle, mens andre kategorier blir mer usynlige.

Meld. St. 22 (2010-2011) er først og fremst opptatt av tverrdidaktiske kategorier, det vil si tematikk som influerer didaktiske kategorier som for eksempel *mål, organisering, arbeidsmåter, innhold* og *vurdering*. De tverrdidaktiske kategoriene som *Meld. St. 22 (2010-2011)* legger til grunn for god utvikling av ungdomstrinnet er *motivasjon* (undertematikk her er blant annet mer praktisk, variert og relevant opplæring), *Vurdering for Læring-prinsippene, grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring* og *differensiering*, og det er disse temaene jeg har sett nærmere på i mine læreplananalyser.

Analysene av læreplaner er ikke et hovedpoeng i denne oppgaven, men et essensielt bidrag til datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven. Læreplananalysene er gjort for å undersøke om vi kan finne samme tematikk i tidligere styringsdokumenter som vi ser berørt i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. På den måten får vi også satt meldingens tematikk inn i en utdanningspolitisk historikk. Hva slags føringer legger *Meld. St. 22 (2010-2011)* for skolens pedagogisk utviklingsarbeid? Er det ikke mer snakk om endring eller justeringer av pedagogisk praksis enn utvikling av nye ideer? Hva er genuint nytt, og hva er «å børste støv av» gamle ideer? Analysene av læreplanene har hjulpet meg i å finne noen svar på disse spørsmålene.

Meld. St. 22 (2010-2011) er dokumentet som danner utgangspunktet og rammen for en satsing kalt «Ungdomstrinn i utvikling». Oppstart for satsingen var våren 2012, og skal avsluttes som statlig satsing i desember 2017. Denne satsingen, initiert av Utdanningsdirektoratet, er ment å utvikle og fornye ungdomskolen til en mer motiverende læringsarena. Hensikten med «reformen» er å ruste alle elever med nok kompetanse til å kunne gjennomføre videregående opplæring. Virkemidler er å tilby skoleeiere, skoleledere og lærere opplæring i organisasjonsutvikling, herunder klasseledelse, videreutvikle Vurdering for Læring og kompetanseheving i hvordan man gir god opplæring i de grunnleggende ferdighetene skrivning, lesing og regning.

Denne oppgaven vil presentere relativt overflattisk satsingen som er avledet fra *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Oppgaven er først og fremst en dokumentanalyse av *Meld. St. 22 (2010-2011)* som undersøker hvilke didaktiske kategorier og tverrdidaktiske kategorier som er

framtrødende i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Disse undersøkelsene vil være til hjelp når jeg skal prøve å gi svar på følgende to spørsmål:

- Hvilke svakheter er det *Meld. St. 22 (2010-2011)* påpeker ved det norske ungdomstrinnet?
- Hvilke tiltak anser *Meld. St. 22 (2010-2011)* som løsnings på ungdomstrinnets utfordringer?

I kapittel 1 presenteres det som oppgaven undersøker, med andre ord problemstilling med tilhørende delproblemstillinger, og datamaterialet som brukes for å analysere *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Ved gjennomlesingen av *Meld. St. 22 (2010-2011)* ble flere refleksjoner trigget, og jeg finner det naturlig synliggjøre noen av disse refleksjonene i dette kapitlet for å vise noe av den kognitive og kreative prosessen som fører fram til oppgavens mer målrettede problemstilling.

I kapittel 2 redegjøres det for innholdet i *Meld. St. 22 (2010-2011)*, og det gjengis hva som er hensikten med meldinga ifølge Kunnskapsdepartementet. Som en oppfølging av visjoner og tiltaksforslag som *Meld. St. 22 (2010-2011)* vil ha iverksatt, har Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet skrevet ni forskningsbaserte dokumenter som er ment som en støtte for skoleeiere, skoleledere og lærere for utvikle ungdomstrinnet til men bedre læringsarena. I tillegg beskrives andre støtteressurser som står til rådighet for kommunene og ungdomsskolene i hele Norge i perioden 2012-2018.

I kapittel 3 skriver jeg om den politiske prosessen som førte fram til etableringen av en skole for alle ungdommer i Norge. Jeg presenterer noen av de ideologiske begrunnelsene for å utvide den obligatoriske skolen. Og til sist i kapitlet redegjøres for noen av milepælene ungdomsskolen har nådd gjennom sin relativt korte historie, og det redegjøres for noen karakteristiske trekk ved skoleslaget.

Kapittel 4 redegjør for de to hovedtypene for differensiering, henholdsvis pedagogisk og organisatorisk differensiering med tilhørende underkategorier. Forholdet mellom tilpasset opplæring og differensiering blir klargjort. I kapitlet blir redegjort for hvordan ulike former for differensiering har blitt brukt gjennom skolehistorien. Til slutt drøftes forholdet mellom differensiering og obligatorisk ungdomsskole.

I kapittel 5 redegjøres det for motivasjonens betydning for læring. Videre blir det utdypet hvordan faktorer som holdning til læring og utdanning, opplæringens form, skolens forventninger og tilbakemeldinger og psyko-sosialt miljø påvirker motivasjon.

Kapittel 6 redegjør for metodisk fremgangsmåte.

I kapittel 7 blir dokumentanalysen av *Meld. St. 22 (2010-2011)* gjennomgått og funnene presentert.

I kapittel 8 drøftes funnene og de blir satt i sammenheng med problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 9 presenterer noen refleksjoner og ettertanker som studien avstedkom.

1.1 «Triggere» som bidro til å sette i gang arbeidet med oppgaven

Det er mange temaer og fagområder som dokumentet *Meld. St. 22 (2010-2011)* kommer inn på, og som har motivert meg til å arbeide med denne oppgavens undersøkelser. Her presenterer jeg kort noen refleksjoner jeg gjorde meg under lesingen av *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Disse refleksjonene har vært viktig for utformingen av oppgavens problemstillinger og dens avgrensninger.

Sosialiseringsperspektivet er et gjennomgangstema i *Meld. St. 22 (2010-2011)*.

Sosialiseringen som skjer i ungdomstiden er spesiell og spennende fordi ungdom står i overgangen mellom det å distansere seg fra primærsosialiseringen og står kanskje i startfasen i søken etter en eller annen subkultur som de kan identifisere seg med (Hoëm 2010).

Undervisning er et planlagt påvirkningsverktøy som læreren ønsker skal ha en spesifikk læringseffekt på eleven. Undervisning og oppdragelse er to komponenter i den planlagte og målrettede sosialiseringen av ungdommene (Imsen 2011). Det er gjerne denne målrettede sosialiseringen fra familie og skole som svekkes i ungdomsskolealderen, mens den mer tilfeldige sosialiseringen som skjer gjennom forbilders påvirkning og kontakt med venner styrkes. Den tilfeldige påvirkningen kan oppfattes både som positiv eller uønsket, men det som er sikkert er at familie og skole har liten kontroll over den tilfeldige sosialiseringen av ungdommene.

Ungdomssosialiseringen er en utfordring for skolen, og det er spennende å reflektere rundt *Meld. St. 22 (2010-2011)*s tiltaksplan om hvordan skolen skal bedre fange elevenes oppmerksomhet. Klarer skoleinstitusjonen, slik vi kjenner den i dag, å motivere de «skoletrette» elevene, eller må utdanningssystemet åpne opp for alternative opplæringsformer? For noen elever er det kanskje mer relevant med opplæring i bedrift enn i ordinær skole?

Meld. St. 22 (2010-2011) har et normativt språk. Meldinga er tidvis veldig tydelig på hvordan undervisning bør være. Dette sitatet er et eksempel på dette normative språket: «I utgangspunktet skal opplæringen i alle fag på ungdomstrinnet bestå av både praktiske og teoretiske elementer» (*Meld. St. 22 (2010-2011)*:36). Dette sitatet gir et lite innblikk i hvordan departementet mener opplæringen *skal* være i forhold til det å balansere mellom praktiske og teoretiske deler. Det som jeg er nysgjerrig på er om henvisningene i *Meld. St. 22 (2010-2011)* om hvordan opplæring bør/skal være er i overensstemmelse med en eventuell empirisk beskrivelse av hvordan opplæring blir praktisert. Dette er en problemstilling som denne masteroppgaven ikke kommer direkte inn på, men problemstillingen har vært et viktig bakteppe for mange av studiets refleksjoner. Problemstillingen har blant annet fått meg til å reflektere over hvordan overgangen er mellom det politiske *bør* til praksisens *er*. Hvis *Meld. St. 22 (2010-2011)*s forslag til tiltak ikke har legitimitet blant lærerne, så kan det hende at de politiske visjonene om ungdomsskolens utvikling renner ut i sanden.

Ved gjennomlesningen av *Meld. St. 22 (2010-2011)* så jeg etter om departementet var opptatt av om skolens aktiviteter balanserte individets behov for personlig utvikling og samfunnets behov for relevant utdannet arbeidskraft. Mitt inntrykk av meldingens budskap er at skolemyndighetene vektlegger mer at skolen skal være et redskap for å utdanne relevant arbeidskraft enn at skolen skal bidra til at elevene kan realisere sine interesser. Kanskje det er riktig at utdanningssystemet vårt lar fellesskapets interesser komme foran individets? Men er det nødvendigvis en motsetning mellom hva som er best for samfunnet og hva som er best for individet? Man vet at det er viktig for individets identitetsutvikling og identitetsbekreftelse at man har tilhørighet til et fellesskap. Denne oppgaven kommer ikke til å gå spesifikt inn på disse problemstillingene, men tematikken har vært inspirerende for få en oversikt over meldingens budskap og vært viktig for økt bevissthet rundt masteroppgavens avgrensning.

Gunn Imsens bok *Hva er pedagogikk* (2011) har vært en hjelp i streben etter å kategorisere de pedagogiske temaene som dette studiet berører. Pedagogikk er et sammensatt fag som henter

elementer fra mange andre fag, som for eksempel filosofi, historie, psykologi og sosiologi. Når *Meld. St. 22 (2010-2011)* skriver om at de ønsker å gjøre undervisningen på ungdomsskolen mer motiverende, så er de inne på et av pedagogikkens grunnproblemer; Hva er god undervisning? Dette spørsmålet er helt sentralt innenfor den pedagogiske disiplinen kalt *pedagogisk filosofi*. Når avhandlingen behandler de skolehistoriske delene av *Meld. St. 22 (2010-2011)*, så har jeg fått god støtte av litteratur innen den pedagogiske disiplinen kalt *pedagogisk historie*. Hovedtematikken i *Meld. St. 22 (2010-2011)* ligger innenfor faget *pedagogisk psykologi*. Forståelse av og teorier om motivasjon, læring og selvoppfatning er helt klart tematikk som også psykologien er opptatt av. Sosialiseringsperspektivet vil alltid være sentralt når det er ungdom som står i fokus. Hvem vil være den mest betydningsfulle sosialiseringsaktøren; familien, lærerne, vennene eller et forbilde? Når det gjelder dette temaet fra *Meld. St. 22 (2010-2011)*, så støtter undersøkelsen seg til litteratur innen den pedagogiske disiplinen kalt *pedagogisk sosiologi*. *Meld. St. 22 (2010-2011)*s føringer for motivasjonstiltak som skal innføres på ungdomstrinnet vil også få didaktiske konsekvenser. Tiltakene vil gjøre at vi får nye formuleringer for mål, innhold og arbeidsformer. Når denne analysen av *Meld. St. 22 (2010-2011)* behandler tiltaksformuleringene som har som visjon å få til sosial utjevning og at tiltakene skal bidra til at elevene opplever skolehverdagen som mer variert, praktisk og relevant, så blir dette behandlet under kategorien *didaktikk* og delkategoriene *mål* og *læringsaktiviteter*. Innføringen av valgfag vil få konsekvenser for skolens innhold og organisering, og blir derfor kategorisert inn under didaktikkens delkategori *innhold og rammer*. Flesteparten av *Meld. St. 22 (2010-2011)*s tiltaksformuleringer går ut på at man ønsker «forbedringer» av skolens arbeidsformer. Når tekstanalysen kommer inn på temaer innenfor det *Meld. St. 22 (2010-2011)* kaller mer praktiske og relevante arbeidsmåter, så behandles det under didaktikkens delkategori *arbeidsformer*. *Didaktikk* er pedagogikkens egen fagdisiplin (Imsen 2011). Oppgavens bruk av de pedagogiske disiplinene som kategorier har vært til hjelp for å gjøre arbeidet med undersøkelsen mer ryddig og oversiktlig.

1.2 Avgrensning

1.2.1 Avgrensning av tema, innhold og metode

Pedagogikk består av ulike disipliner. Tematisk begrenser oppgaven seg innenfor disiplinene pedagogisk psykologi, pedagogisk historie og didaktisk relasjonstenkning.

Innen pedagogisk psykologi er motivasjonsteorier relevant for denne avhandlingen. Inn under motivasjonstemaet vil også begrepene tilpasset opplæring, differensiering og Vurdering for Læring bli drøftet. God tilpasset opplæring blir sett på som en nøkkelfaktor for å styrke elevens motivasjon for skolefaglig arbeid, og derfor utgjør temaet differensiering og tilpasset opplæring en omfattende kvantitativ del av oppgaven og grundig drøftet også i forhold annen tematikk. Andre utviklingspsykologiske temaer, som for eksempel spesifikke utviklingstrekk som knyttes til ungdomstiden, bli utelatt.

Når det gjelder pedagogisk historie er det norske forhold oppgaven forholder seg til. Sammenligning med andre vestlige land blir kun i noen grad berørt. Studien har skole for ungdom som fokus. Pedagogisk historie er i denne oppgaven i all hovedsak konsentrert om tiden etter andre verdenskrig.

Det har vist seg å være viktig å legge didaktisk relasjonstenkning til grunn i analysen av styringsdokumentene. Dette begrunnes i at styringsdokumentene som blir analysert har etter min vurdering en implisitt didaktisk tenkning/holdning. Didaktisk relasjonstenkning blir ikke presentert eksplisitt i oppgaven. Oppgaven kunne også ha brukt didaktiske relasjonsmodeller for analysearbeidet, men det er en av de avgrensningen som er gjort for å begrense oppgavens omfang.

Et annet interessant område som denne oppgaven kunne ha belyst er hvilke ideer om differensiering er fremtredende i *Meld. St. 22 (2010-2011)*, og hvilke differensieringstiltak anbefaler meldinga? Dette er også utelatt for å begrense oppgavens omfang.

Innholdsmessig er analyse av relevante utdanningspolitiske styringsdokumenter tema for oppgaven. Dette betyr at oppgaven foretar en metaanalyse av anerkjente skoleforskere som har foretatt analyser av de samme styringsdokumentene. Praktisering av undervisningen og om den eventuelt er i overenstemmelse med en empirisk beskrivelse er ikke et tema i oppgaven, selv om problemstillinger har vært et viktig bakteppe for mange av studiets refleksjoner. Det er heller ikke et tema i undersøkelsen om og hvordan *Meld. St. 22 (2010-2011)* har legitimitet blant lærerne og skoleledere og hvordan dette virker inn på implementeringsmulighetene for de politiske visjonene.

Denne studien ser nærmere på hvordan kunnskapsdepartementet følger opp sine egne intensjoner og forslag til tiltak for å gjøre ungdomstrinnet mer motiverende. Departementets

oppfølging får man svar på ved å lese deres *Strategi for ungdomstrinnet* (2012) og de ulike læreplanene for de nye valgfagene (valgfagene ble gradvis innført fra og med skoleåret 2012-2013). Videre er dokumentene som Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra departementet, har utarbeidet i forbindelse med fornyelsen av ungdomstrinnet sentrale.

Mitt inntrykk av meldingens budskap er at skolemyndighetene vektlegger mer at skolen skal være et redskap for å utdanne relevant arbeidskraft enn at skolen skal bidra til at elevene kan realisere sine interesser. Kanskje det er riktig at utdanningssystemet vårt lar fellesskapets interesser komme foran individets? Men er det nødvendigvis en motsetning mellom hva som er best for samfunnet og hva som er best for individet? Man vet at det er viktig for individets identitetsutvikling og identitetsbekreftelse at man har tilhørighet til et fellesskap. Denne oppgaven kommer ikke til å gå spesifikt inn på disse problemstillingene, men tematikken har vært inspirerende for få en oversikt over meldingens budskap og vært viktig for økt bevissthet rundt masteroppgavens avgrensning.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstilling: «Er ungdomstrinnet i utvikling?»

Forskningsspørsmål:

- Hva slags føringer legger *Meld. St. 22 (2010-2011)* og *Strategien for ungdomstrinnet* (2012) for skolenes pedagogisk utviklingsarbeid?
- Er det heller snakk om endringer eller justeringer av pedagogisk praksis enn utvikling av nye ideer? Hva er genuint nytt i *Meld. St. 22 (2010-2011)* og i *Strategien for ungdomstrinnet* (2012), og hva er «å børste støv av» gamle ideer?
- Hvilke svakheter er det *Meld. St. 22 (2010-2011)* påpeker ved det norske ungdomstrinnet?
- Hvilke tiltak anser *Meld. St. 22 (2010-2011)* som løsning på ungdomstrinnets utfordringer?
- Hvorfor og hvordan skal ungdomsskolen motivere de «skoletrøtte»?

2 Dokumentet om legges «under lupen» er *Meld. St. 22 (2010-2011)*

Det sentrale forskningsobjektet i denne oppgaven er *Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter. Meld. St. 22 (2010-2011)* er et offentlig dokument som kan være førende for Norges neste læreplan, læreplanen som vil komme etter *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, fordi meldinga legger opp til at vi bør ha større fokus på arbeidsmåter (pedagogikkens hvordan-perspektiv) og en vurderingspraksis som i større grad fremmer læring. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* har for eksempel i liten grad vektlagt viktigheten av praktiske og varierte arbeidsmåter i fagene og har i liten grad implementert Vurdering for Læring-prinsippene i læreplanene for fag. Dette er prinsipper som *Meld. St. 22 (2010-2011)* mener er helt sentrale får å øke motivasjonen for skolefaglig læring blant ungdomsskoleelevene.

Først i dette kapitlet blir det helt kort redegjort for ideer, tiltak og satsinger fra tidligere stortingsmeldinger og NOU-rapporter som blir videreført eller videreutviklet i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Etter dette blir *Meld. St. 22 (2010-2011)* presentert, etterfulgt av en redegjørelse av innholdet i satsingens følgedokumenter.

2.1 Tidligere meldinger som *Meld. St. 22 (2010-2011)* bygger på – *Meld. St. 22 (2010-2011)* i forhold til andre tekster og i interaksjon med andre sosiale praksiser

Meld. St. 22 (2010-2011) viderefører, utvikler, konkretiserer og foreslår tiltak med utgangspunkt i sentrale mål og føringer fra seks tidligere meldinger og to NOU-rapporter.

Meld. St. 22 (2010-2011) danner ingen ny diskurs, men spinner videre på den utdanningspolitiske diskursen som har vært sentral i alle fall siden 2006.

Meld. St. 22 (2010-2011) bygger på Regjeringas mål og føringer for grunnopplæringen slik de er beskrevet i *St.meld. nr. 31 (2007–2008) – Kvalitet i skolen*. I korte trekk kan man si at mål nummer én er at alle elever skal mestre grunnleggende ferdigheter når de går ut av grunnskolen, mål nummer to er at alle elever som begynner på videregående opplæring (dette

gjelder 98 prosent av elevene) skal gjennomføre opplæringen med kompetanse og det siste målet er at alle elever skal inkluderes i skolen og at de skal få oppleve mestring der. *Meld. St. 22 (2010-2011)* bygger videre på disse tre målene.

St.meld. nr. 16 (2006–2007) – ... og ingen sto igjen peker på viktigheten av en systematisk oppfølging av elevenes læring. Tidlig innsats og tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring er helt sentrale føringer i denne meldinga. *Meld. St. 22 (2010-2011)* viderefører de samme føringene.

St.meld. nr. 44 (2008–2009) Utdanningslinja slår fast at «det må iverksettes tiltak på ungdomstrinnet som øker elevenes engasjement og interesse for å lære» (*Meld. St. 22 (2010-2011)*:20). Departementet foreslår blant annet utprøving av et praktisk arbeidslivsfag som alternativ til 2. fremmedspråk. Denne meldingas beskrivelser av en mer variert og mer praktisk grunnopplæring følges opp med konkrete tiltak i *Meld. St. 22 (2010-2011)*.

St.meld. nr. 11 (2008–2009) Læreren – rollen og utdanningen danner et bakteppe for *Meld. St. 22 (2010-2011)*s foreslåtte tiltak for å styrke lærerutdannelsene.

Meld. St. 19 (2009–2010) – Tid til læring er opptatt av å understreke viktigheten av høy kompetanse i klasseledelse. Å øke lærernes kompetanse i klasseledelse er blant de mest sentrale temaer som *Meld. St. 22 (2010-2011)* drøfter og foreslår tiltak i forhold til.

I *Meld. St. 18 (2010–2011) – Læring og fellesskap* legger regjeringa fram sin politikk for opplæring for elever med særskilte behov. Denne meldinga er en oppfølging av *NOU 2009: 18 Rett til læring*. *Meld. St. 22 (2010-2011)* omtaler denne elevgruppen i mindre grad, men henviser stedvis til *Meld. St. 18*.

Departementet har vurdert at mange av forslagene i *NOU 2010:7 Mangfold og mestring*, som omhandler opplæringstilbudet til minoritetsspråklige, skal følges opp i andre prosesser enn i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Noen av forslagene blir fulgt opp i *Meld. St. 22 (2010-2011)*.

2.2 Meld. St. 22 (2010-2011)

Hva er *Meld. St. 22 (2010-2011)*? Det er en stortingsmelding. En stortingsmelding er en rapport fra regjeringa til Stortinget om utøvd politikk på et område og om hvordan regjeringa ønsker å videreutvikle politikken på dette området. Innholdet i meldinga blir gjerne drøftet i

den relevante stortingskomitéen, og som kommer med eventuelle innvendinger. En melding til Stortinget er gjerne et ledd i en reformprosess hvor myndighetene ønsker å belyse ulike aspekter ved et saksforhold, som igjen skal kunne føre til en samfunnsendring på et spesifikt område.

Kunnskapsdepartementet tilrådte at dokumentet *Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter* ble sendt til Stortinget 29. april 2011. Stortinget sluttet seg til meldinga i januar 2012, jf. *Innst 145 S (2011-2012)*. Det er første gang siden tidlig på 1970-tallet at ei regjering legger fram en egen melding om ungdomstrinnet. I følge *Strategi for ungdomstrinnet (2012)* (også kalt *Strategidokumentet*) skal tiltakene som *Meld. St. 22 (2010-2011)* anbefaler tre i kraft fra skoleåret 2012/13, og at de skal være fullt implementert i ungdomsskolenes virksomhet i løpet av skoleåret 2016/17.

Departementet oppsummerer hensikten med «reformen» av ungdomstrinnet på følgende måte: «Summen av tiltakene skal bidra til at elevene opplever skolehverdagen som mer variert, praktisk og relevant. Dermed skal de bli mer motivert for å yte sitt beste og oppleve utfordringer, mestring og muligheter» (*Meld. St. 22 (2010-2011)*:18).

Meld. St. 22 (2010-2011) er et dokument på 120 sider. Meldinga er delt inn 13 kapitler og har i tillegg en fyldig litteraturliste. Her følger en kort oversikt over tematikken i de ulike kapitlene:

- Kapittel 1 gir en gjennomgang av ungdomstrinnets utfordringer. Det legges fram begrunnelser for både hvorfor og hvordan ungdomstrinnet skal fornyes. Kapitlet er fullt av udokumenterte normative påstander, men mange av de samme påstandene blir utdypet i andre kapitler der det også henvises til forskning som støtter opp under påstandene. Dette kapitlet understreker at et av skolens premisser er at den skal være «en felles møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og den skal sikre at elevene så langt det er mulig får likeverdige innhold og kvalitet i opplæringen» (*Meld. St. 22 (2010-2011)*:11). Det påpekes at meldinga tar opp i seg og viderefører sentrale mål fra seks tidligere meldinger og to NOU-rapporter.
- Kapittel 2 er et sammendrag av meldinga. Det er først i dette kapitlet at departementet «avslører» hva som er de mest sentrale innsatsområdene. De tre områdene som skal prioriteres i strategien for gjennomføring er *økt valgfrihet gjennom innføring av*

valgfag og fleksibilitet, god læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse og bedre opplæring i regning og lesing.

- Kapittel 3 beskriver forhold som fremmer motivasjon. Meldinga skisserer tretten forhold som det hevdes vil fremme elevenes motivasjon i skole sammenheng. Tre av disse forholdene knyttes til foreldrenes, elevenes og lærernes holdninger til utdanning og læring. Det er også tre forhold som knyttes til elevenes psyko-sosiale læringsmiljø. Det er fire motivasjonsforhold som knyttes til hvilke forventninger skolen har til eleven og kvaliteten på tilbakemeldingene eleven får. De siste tre forholdene knyttes til viktigheten av å ha en variert, relevant og praktisk undervisning for å øke motivasjonen og lærelysten hos eleven.
- Kapittel 4 beskriver tiltak som skal bidra til økt valgfrihet og god tilpasset- og differensiert opplæring.
- Kapittel 5 handler om hvordan man kan gi god opplæring for å øke den faglige kompetanse for alle elever.
- Kapittel 6 tar opp hva som er god kultur for tilbakemeldinger og vurdering.
- Kapittel 7 beskriver satsingen på klasseledelse. Kapitlet drøfter også elevenes læringsmiljø. I denne drøftingen kommer man blant annet inn på temaer innen området psykisk helse.
- Kapittel 8 gjennomgår tiltak som kan sikre gode overganger mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Ny GIV er et viktig tiltak i dette arbeidet.
- Kapittel 9 utdyper lærerens rolle og betydning for elevenes læringsutbytte. Kvalifisering av lærere og lærertetthet er også sentrale temaer.
- Kapittel 10 presenterer de samarbeidspartnere som skal lage en strategi for gjennomføring av tiltakene som foreslås i meldinga.
- Kapittel 11 sier noe om hjemmets betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Kapitlet beskriver hvordan skolen kan legge til rette for et godt hjem-skole-samarbeid.

- Kapittel 12 gjenforteller utviklingslinjene som ført fram til etableringen av en skole for ungdom og noen milepæler i ungdomsskolens historie.
- Kapittel 13 forteller oss at de foreslåtte tiltakene vil få økonomiske og administrative konsekvenser. De administrative konsekvensene gjelder først og fremst for departementets del å utvikle en strategiplan for gjennomføringene av tiltakene (*Strategi for ungdomstrinnet* ble fullført mai 2012), å delegere arbeidet med å utvikle opplegg for skolebasert kompetanseheving for lærere til universitets- og høyskolesektoren (Strategidokumentet 2012:13) og lage en innføringstaktplan for de årlige forslag til statsbudsjett. De største økonomiske konsekvensene får man med innføringene av valgfagene. Departementet regner med at med innføringene av valgfagene vil det kreves 25 prosent høyere lærertetthet og at det vil ha en kostnad på drøyt 470 millioner kroner (Meld. St. 22 (2010-2011):119).

Meld. St. 22 (2010-2011) skisserer en rekke tiltak som departementet mener er nødvendige for å øke kvaliteten på den opplæringen som det legges opp til for elevene på ungdomstrinnet. Meldinga peker blant annet på at vi må rette innsatsen spesielt inn mot å utvikle god læring og et godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse, og å videreutvikle opplæringen i regning, lesing og skriving. Tiltakene skal gi grunnlag for en mer motiverende, variert, praktisk og relevant opplæring som elevene kan mestre og som de opplever som utfordrende. Ungdomsskolen skal ha som mål å gi alle elever den faglige- og sosiale ballasten som gjør de rustet til å gjennomføre videregående opplæring. En forutsetning for at skoleledere og lærere bedre kan støtte arbeidet med elevenes læring, er at skolen videreutvikler seg som organisasjon.

Meld. St. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* signaliserer videreutvikling av en mangfoldig og inkluderende fellesskole. Det sentrale budskapet er at et mer praktisk, variert, relevant og utfordrende ungdomstrinn skal øke elevenes motivasjon og læring. Et av de mest omfattende tiltakene er innføring av valgfag fra og med høsten 2012.

De overordnede målene for satsningen på ungdomstrinnet er de samme som for hele grunnopplæringen:

- Alle skal inkluderes og oppleve mestring
- Alle skal beherske grunnleggende ferdigheter

- Alle skal fullføre videregående opplæring

2.3 Andre sentrale dokumenter og ressurser som skal støtte utviklingen av ungdomstrinnet

«Ungdomstrinn i utvikling» er sannsynligvis den største nasjonale satsingen innen skoleutvikling noensinne. Våren 2012 startet noen skoler å prøve ut satsingen kalt «Ungdomstrinn i utvikling». Evalueringen var såpass positiv at man i mai 2013 ga tilbud til alle skoler i Norge med ungdomstrinn om å delta i satsingen. Nesten alle skoler med ungdomstrinn har takket ja til å motta tilbudet fra Utdanningsdirektoratet. Det skolene har fått tilbud om er gratis veiledning, opplæring og analysehjelp fra en høyskole eller et universitet innen områdene organisasjonslære, Vurdering for Læring, klasseledelse, regning som grunnleggende ferdighet i alle fag, lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag og skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Denne støtten fra en høyskole eller et universitet har en varighet på 1 ½ år. Videre har skolene fått midler til å «ansette» en lærer i en ressurslærerfunksjon i noen timer pr uke. Alle skoleeiere, skoleledere og ressurslærere får dekket alle utgifter for å delta på fire store konferanser, der de som anses som de beste foreleserne innenfor overnevnte temaer er hyret inn. De nasjonale kompetansesentrene innen læringsmiljø, matematikk, lesing og skriving og Utdanningsdirektoratet er sentrale aktører på disse samlingene. I januar 2014 ble omtrent femti utviklingsveiledere ansatt for å forsterke støtten og veiledningene av skoleeiere og skoleledere ytterligere. Utviklingsveilederne er fordelt fylkesvis, og driver en mer direkte oppfølging og veiledning av skoleeiere og skoleledere enn noen av de andre aktørene i satsingen. Utviklingsveilederne er tilgjengelig som støtteressurs for kommuner og skoler i 4 år, med andre ord ut 2017.

Utdanningsdirektoratet har laget og systematisert et omfattende samling av nettressurser til fri benyttelse innen satsingens tematikk. NIFU har påtatt seg ansvaret for å evaluere satsingen underveis og skal skrive sluttevalueringen.

En hovedprioritering i «Ungdomstrinn i utvikling» er å utvikle lærernes didaktiske kompetanse for at undervisningen skal bli mer praktisk, variert, relevant og motiverende i alle fag (Strategi for ungdomstrinnet 2012).

Vurdering for Læring og *organisasjonslæring* blir betraktet som «grunnmuren» i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling», og derfor er de også obligatoriske fordypningstemaer for

deltagende kommuner og skoler. Det er nærmest som en forutsetning å regne å ha implementert en rimelig god forståelse av disse to temaene for at satsningen skal få «bein å gå på». Det betyr at lærerne har påbegynt en opplæringspraksis som bruker Vurdering for Læring-prinsippene og at skoleledelsen har brukt sin forståelse av organisasjonslæring til i alle fall å ha etablert en samarbeidsarena for det pedagogiske personalet, der eksempler på god og dårlig opplæring deles og refleksjon over pedagogisk utviklingsarbeid er satt i system. Det ser ut til at det er viktig at man ser sammenhengen mellom de to obligatoriske fordypningstemaene og de fire valgfrie satsingsområdene. De valgfrie fordypningsområdene er *Klasseledelse*, *Regning som grunnleggende ferdighet i alle fag*, *Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag* og *Skrijving som grunnleggende ferdighet i alle fag*. Skolene skal arbeide med minst ett av de fire valgfrie fordypningsområdene. Hvis en skole for eksempel velger å arbeide med satsingsområdet klasseledelse gir dette gjerne ringvirkninger for skoleorganisasjonen. Likeså vil det læringssynet som ligger til grunn for *Vurdering for Læring* ha innflytelse på hvordan en skole vil gjennomføre sin opplæring i regning som grunnleggende ferdighet.



Figur 1 (Bugge 2014). En grafisk framstilling av relasjonene mellom temaene i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling»

2.3.1 En oversikt over støtteressurser til bruk for utviklingen av ungdomstrinnet som har utkommet i dokumentform

<i>DOKUMENTES NAVN</i>	<i>FORFATTER/PUBLISER</i>
Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet	Kunnskapsdepartementet
Strategi for ungdomstrinnet (2012): Motivasjon og mestring for bedre læring – Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving	Kunnskapsdepartementet
Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (2012)	Utdanningsdirektoratet
Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017 (2013)	Utdanningsdirektoratet
Plan for skolebasert kompetanseutvikling (2013)	Utdanningsdirektoratet
Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet (2012)	Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering
Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid organisasjonslæring (2013)	Høgskulen i Sogn og Fjordane m.fl.
Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet (2013)	Hedmark University College m.fl.
Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet (2013)	Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet (2013)	Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning
Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med regning på ungdomstrinnet (2014)	Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen

2.3.2 Strategi for ungdomstrinnet: Motivasjon og mestring for bedre læring – Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving

Departementet understreker at det er viktig at de forslagene til fornying av ungdomstrinnet som kommer fram i *Meld. St. 22 (2010-2011)* fører til forandringer i norske klasserom i løpet av rimelig kort tid (Meld. St. 22 (2010-2011):6). Dokumentet *Strategi for ungdomstrinnet* (2012) er et ledd i dette arbeidet.

Kunnskapsdepartementets dokument *Strategi for ungdomstrinnet* (2012) har foretatt en prioritering av hvilke av *Meld. St. 22 (2010-2011)*s temaer som satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» skal arbeide med. I Utdanningsdirektoratets dokumenter blir satsingen spisset og mer tiltaksorientert enn i Kunnskapsdepartementets dokumenter. Med andre ord besvarer direktoratet i sine dokumenter spørsmålene om HVEM som er satsingens aktører, HVA som forventes av dem og NÅR arbeidet skal gjøres, mens meldinga fra Kunnskapsdepartementet vektlegger i mye større grad spørsmålet om HVORFOR denne satsingen er viktig for utviklingen av ungdomstrinnet og for landets ungdom.

Strategi for ungdomstrinnet (2012) mener at disse tiltakene er sentrale for å få varierte arbeidsmåter:

- skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving for lærere og skoleledere
- utvikling av beskrivelser av god klasseledelse og god undervisning i regning, lesing og skriving
- bistand og tilrettelegging for lokalt utviklingsarbeid
- nettverk for erfaringsutveksling og profesjonsfelleskap

Strategi for ungdomstrinnet (2012) viser med all tydelighet at Utdanningsdirektoratet har noen klare forventninger til aktørene som skal arbeide med å utvikle ungdomstrinnet.

Strategien skriver følgende «... strategien skal bidra til at ...

... elever får økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomstrinnet – at vi øker lærelysten generelt og hever nivået i regning, lesing og skriving spesielt

... lærere gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn

... skoleledere prioriterer pedagogisk ledelse og bidrar til å utvikle skolen som lærende organisasjon

... skoleeiere prioriterer satsingsområdene i sitt plan- og utviklingsarbeid, og aktivt støtter skolens arbeid med å forbedre kvaliteten i opplæringen

... regionale/lokale nettverk koordinerer og legger til rette for satsingene og bidrar til erfaringsutveksling og dialog

... universitets- og høyskolesektoren bidrar til skolebasert kompetanseutvikling og til å utvikle kunnskapsgrunnlaget og studentenes evne til å gi praktisk og variert undervisning

... nasjonale myndigheter utarbeider støtte- og veiledningsmateriell, og legger til rette for skolebasert kompetanseutvikling og økt samarbeid» (Strategi for ungdomstrinnet 2012:4)

2.3.3 Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (2012)

Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (2012) er et dokument som er skrevet for å hjelpe læreplangrupper som skal arbeider med å utvikle og revidere læreplaner.

Meld. St. 22 (2010-2011) signaliserer at norske ungdomsskoleelever ikke behersker grunnleggende ferdigheter godt nok. Dette dokumentet og oppnevningen av læreplangrupper er begge tiltak for å sikre at kompetansemålene i alle fagplanene ivaretar grunnleggende ferdighetstenkningen.

2.3.4 Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017 (2013)

Definisjon av Skolebasert kompetanseutvikling som Utdanningsdirektoratet bruker:

«Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013:7).

I rammeverket skriver Utdanningsdirektoratet at den skolebaserte kompetanseutvikling på ungdomstrinnet bygger på systematisering av evalueringer av tidligere satsinger. Dokumentet informerer om nasjonale rammer, prinsipper, roller og organisering av skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving.

Videre utdypes de prinsipper som ligger til grunn for skolebasert kompetanseutvikling og hvordan den er tenkt organisert. Å etablere lærende nettverk på tvers av skoler og internt på skolene blir fremhevet som et avgjørende tiltak for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling

I siste del av rammeverket beskrives og defineres god kvalitet i klasseledelse og i regning, lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter.

2.3.5 Plan for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017 (2013)

I *Plan for skolebasert kompetanseutvikling (2013)* tydeliggjøres aktørenes oppgaver og hvilken kompetanse de som skal bistå skoleeiere og skoler må ha.

2.3.6 Seks teoretisk bakgrunnsdokumenter

De seks bakgrunnsdokumentene er ment å gi en mer teoretisk og forskningsbasert forståelse av det pedagogiske utviklingsarbeidet som knyttes til satsingen «Ungdomstrinn i utvikling».

De seks bakgrunnsdokumentene presenterer nasjonal og internasjonal forskning innen seks temaer. De seks temaene er klasseledelse, regning, lesing, skriving, Vurdering for Læring og organisasjonslæring, og teoriene og forskningen innen hvert tema er beskrevet i hvert sitt dokument.

Bakgrunnsdokumentet om organisasjonslæring er utarbeidet av Høgskulen i Sogn og Fjordane, Høgskulen i Volda og Karlstads Universitet. Dokumentet anbefaler at skoler arbeider med fem disipliner for at dem skal utvikle seg til «lærende organisasjoner». Det vises også til forskning som sier at man får større læringsutbytte ved å gå i dybden, framfor de mer overflatiske innlæringsstrategiene som flere skoleforskere mener preger norsk skole. Andre temaer som er sentrale i dette dokumentet er kollektiv læring og lærende møter.

Bakgrunnsdokumentet om Vurdering for Læring er utarbeidet av Høgskolen i Vestfold, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Hedmark University College, Høgskolen i Lillehammer, Høgskulen i Volda og NTNU. Dokumentet viser stort sett til internasjonal forskning. OECD har påpekt at det har vært en relativt svak vurderingskultur i norsk skole. Tradisjonelt har det heller ikke vært så mange norske forskere som har hatt et spesielt fokus på vurderingsfeltet. Dette bildet ser ut til å forandret seg radikalt de siste årene. Det ser ut til at i dag er det svært mange norske lærere, lærebokforfattere og skoleforskere som er opptatt av skolens vurderingskultur. Norske utdanningsmyndigheter kan nok ta noe av æren for at vurderingskompetansen blant norske lærere er stigende. Vurderingsforskriftene som kom i 2009 har gradvis bidratt til at forståelse av vurdering har gått mer og mer i retning av Vurdering for Læring-holdninger. I tillegg har det vært en omfattende kursrekke for skolefolk om Vurdering for Læring. Stadig nye skoler melder seg på denne Vurdering for Læring-satsingen, og det ser ut til at Vurdering for Læring-prinsippene blir i økende grad implementert i norsk skoles vurderingspraksis.

Bakgrunnsdokumentet om klasseledelse er utarbeidet av Hedmark University College, Universitetet i Stavanger og NTNU. Som en tilleggsressurs til dette dokumentet utarbeider Utdanningsdirektoratet kontinuerlig nettressurser for skoleeiere, skoleledere og lærere som er tenkt som en støtte i arbeidet med å utvikle lærerne til gode klasseledere.

Bakgrunnsdokumentet om lesing er utarbeidet av Lesesenteret Universitetet i Stavanger (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning). I dette dokumentet presenteres hva forskning sier om elevers lesekompetanse og leseundervisning, og hva lesing som grunnleggende ferdighet innebærer. Dokumentet gir en veiledning på hva god leseundervisning er, og gir eksempler på god praksis. Dokumentet er utvidet med flere eksempler i februar 2013, og vil bli ytterligere utvidet.

Bakgrunnsdokumentet om skriving er utarbeidet av Skrivesenteret HiST (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). Dette dokumentet utdyper hva skriving som grunnleggende ferdighet er, og hvilke konsekvenser innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag har å si for undervisningspraksis. Videre gis det en utfyllende beskrivelse for god skriveopplæring. Siste del av dokumentet inneholder praktiske undervisningseksempler.

Bakgrunnsdokumentet om regning er utarbeidet av Matematikksenteret (Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen). I dette dokumentet presenteres regning som grunnleggende ferdighet i alle fag. Dokumentet gir også noen eksempler på god praksis, og beskriver den matematiske kompetansen elevene trenger for å kunne regne i de ulike fagene.

3 Skoleverkets ungdomstrinn – ungdomsskolens historie

I dette kapitlet skal det redegjøres for hvordan opplæringen av ungdom var forbeholdt noen få til å begynne med, for så utvikle seg videre til den obligatoriske ungdomsskolen for alle som vi har i dag. I tillegg vil kapitlet belyse hvilke utfordringer skolemyndighetene og lærerne har hatt gjennom tidene med å få til en motiverende opplæring av høy kvalitet for ungdom. Til slutt i kapitlet gjøres noen betraktninger om hvor stor innflytelse politisk ideologi har hatt for utformingen av ungdomsskolen.

3.1 Samordning av skoleverket

For å få innblikk i bakgrunnen for at man opprettet ungdomsskolen i 1969 må man minst tilbake til 1945. I 1945 var 2. verdenskrig endelig over, og Stortingets partier dannet et felles politisk program for å få Norge raskt «på skinner» igjen. Det var mange skolelover som ble vedtatt i 1930-årene som ikke hadde blitt satt ut i livet ennå. For å få fortgang på dette arbeidet så bestemte Stortinget seg for å danne en komité kalt *Samordningsnemda for skoleverket*. Komitéen med 21 medlemmer ble oppnevnt i 1947, og deres mandat var gitt i partienes fellesprogram ved stortingsvalget i 1945. Der stod det blant annet at hele skolevesenet måtte samordnes. Et samlet storting ønsket at skolesystemets ulike ledd, fra grunnopplæringen til den høyeste undervisning, skulle gå naturlig over i hverandre (Dokka 1988). Perioden 1945-1958 var preget av politisk samarbeid. Arbeiderpartiet fikk tidvis skryt fra de borgerlige partiene for sin skolepolitikk i denne perioden (Myhre 1998).

Mange vil kanskje si at denne samordningsprosessen fortsatt ikke er fullført, men i 2006 ferdigstilte departementet en felles læreplan for grunnopplæringen og den videregående opplæringen. *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (LK06) bidro til at man kunne se at kompetansemålene i fag fra videregående skole bygger på kompetansemålene fra grunnskolen. For første gang lagde man en læreplan som hadde som visjon at man skal se på utdannelsen fra første klasse til og med siste året på videregående skole som en helhet. Det går en «rød tråd» gjennom Kunnskapsløftets 13-årige skoleplan, og dermed er i alle fall noen av brikkene i samordningsprosessen falt på plass.

For å tydeliggjøre at den moderne skoleutviklingen etter andre verdenskrig ikke oppstod uten at det var en betydningsfull forhistorie som spilte inn, så vil det i de to neste avsnittene knyttes noen tråder tilbake skolens spede barndom.

3.2 En gradvis utvikling av en skole for ungdom – perioden fram til 1936

Allerede ved opprettelsen av det norske skolesystemet i 1739 var visjonen at elevene skulle gå omtrent 7 år på skole, men antall skoleuker og skoletimer var svært varierende fra distrikt til distrikt. Først i 1860 ble det satt et minstemål for årlig skoletid i landsallmueskolen. Den ble satt til 12 uker, og fagkretsen ble utvidet med noen timer i historie, geografi og naturfag i tillegg til leseopplæringen og kristendomsundervisningen.

I 1889 ble byallmueskolen og landsallmueskolen erstattet av byfolkeskolen og landsfolkeskolen. Endelig fikk Norge en skole for alle, og den var definert som 7-årig. Det var stor forskjell på byfolkeskolen og landsfolkeskolen, i alle fall når det gjaldt kvantitet. Først i 1915 ble det bestemt en minstetid på 14 uker årlig skoletid for landsfolkeskolen. I 1869 ble de første skolene som også var beregnet for ungdom etablert, den 6-årige middelskolen og det 3-årige gymnaset. Men det var først i 1896, da middelskolen ble gjort om til en 4-årig skole som bygget på byfolkeskolens fem første skoleår, at skolen ble til noe vi kan kalle for en «ungdomsskole». Middelskolen var kun for noen elever i en del byer. Den nye middelskolen satte større krav til forkunnskaper enn den gamle, og derfor var elevene som startet på middelskolen i 1896 12-13 år gamle, mens på den gamle 6-årige middelskolen hadde de vært omtrent 10 år ved skolestart. Middelskolen ble erstattet av realskolen i 1935 (Dokka 1988).

3.3 Ønsket om å utvikle en obligatorisk skole for ungdom – perioden fra 1936 til 1954

Tenkningen som preget *Folkeskoleloven av 1936* var at folkeskolen skulle vare i 7 år, og den hadde som mål å være ensartet. Alle elever skulle i utgangspunktet være underlagt den samme undervisningen. Derfor hadde elevene få valgmuligheter, og differensiering av opplæringen var en sjeldenhet. Den muligheten for valg elevene hadde, var om de skulle å ha engelskundervisning eller ikke. Noe kjønnsdifferensiering var det også, gutter skulle ha sløyd mens jenter fikk undervisning i håndarbeid (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Selv om Norge hadde middelskoler/realskoler allerede før 2. verdenskrig, hadde det store flertallet av ungdommer ikke noen skole å fortsette i etter at den 7-årige folkeskolen var fullført. Fra myndighetenes side ble dette oppfattet som et problem. Etter krigen gikk omtrent 25-30 prosent av folkeskolens elevkull over i realskolen, men omtrent halvparten av elevene gikk videre til framhaldsskolen (Meld. St. 22 (2010-2011)). Allerede i 1936 ble det foreslått å gjøre 1-årig framhaldsskole obligatorisk for de elever som ikke hadde tilbud om annen høyere utdanning, men krigen satte en stopper for planen. Etter krigen ble planen gjenopptatt. Stortinget ville ikke gjøre den 1-årige framhaldsskole obligatorisk i 1946, men åpnet opp for at de kommuner som ønsket det kunne innføre dette skoleslaget som en obligatorisk del av skolegangen. *Samordningsnemda* foreslo i 1949 pånytt å gjøre 1-årig framhaldsskole obligatorisk over hele landet. Nemda gikk inn for å styrke framhaldsskolen og gjøre skolen til et fast mellomtrinn mellom folkeskolen og de forskjellige slag av videregående skoler, men da nemda avsluttet sitt arbeid i 1952 kom de med et enda mer radikalt forslag. De anbefalte å bygge ut en linjedelt ungdomsskole for all ungdom. Komitéens visjon var at den nye obligatoriske ungdomsskolen skulle erstatte både realskolen og framhaldsskolen i løpet av 1960-tallet, men de var bestemt på at man burde gjøre omfattende forsøk med ulike skolemodeller før man bestemte seg for hvilken ungdomsskolestruktur som var best egnet til å innføre over hele landet. Nemda hadde god oversikt over den svenske skolepolitikken, og nemdas visjon om en 9-årig enhetsskole med et eget ungdomstrinn var ikke så ulik den forsøksmodellen som Sverige innførte fra og med 1950 (Dokka 1988).

3.4 En ungdomsskolemodell blir prøvd ut – forsøksperioden fra 1955 til 1969

Kirke- og undervisningsdepartementet ga sin tilslutning til nemdas anbefalinger. Stortinget behandlet nemdas forslag i 1954, og de ga også sin fulle tilslutning til prinsippene i anbefalingene. Men det var ikke så mye konkret som ble vedtatt, kun *Lov om forsøk i skolen* som blant annet innebar opprettelsen av et råd kalt *Forsøksrådet for skoleverket*. Allerede i 1955 startet forsøkene i tre kommuner med å sette *Samordningsnemdas* visjoner om en linjedelt ungdomsskole for all ungdom ut i livet. Den første ungdomsskolemodellen som ble utprøvd gikk ut på fysisk å flytte den 2-årige framhaldsskolen (fikk navnet *allmenn og yrkesforberedende linje*) og den 2-årige realskolen (fikk navnet *allmenn og gymnasforberedende linje*) inn i samme skolebygning, og elevene fikk muligheten til å velge

noen fag på tvers av skoleslagene/linjene. Poenget var å få etablert én skole med to likeverdige linjer. Departementet ga føringer om at omtrent en tredel av elevmassen hadde evner til å begynne på *allmenn og gymnasforberedende linje* (Dokka 1988 og Meld. St. 22 (2010-2011)).

Forsøksrådet ønsket på sikt å etablere en ny 9-årig skole som et sammenhengende kurs, ikke som en 2-årig påbygning på den 7-årige folkeskolen. Det største hindret for å få dette til i perioden før 1959, var at lovverket åpnet opp for å gjøre kun det første påbygningsåret obligatorisk. Med andre ord var det kun mulig å innføre skoleplikt for 8 år. I og med at det niende skoleåret var frivillig valgte mange elever, spesielt på den yrkesforberedende linjen, å slutte på skolen etter det første obligatoriske påbygningsåret. Dette var uheldig fra et forsøkssynspunkt fordi rådet nettopp var svært interessert i å gjøre seg erfaringer med hvordan man kunne skape en bedre skole, ikke minst for de «skoletrøtte» elevene (Dokka 1988). At ungdommer ikke fullfører den frivillige skolegangen, som skolemyndighetene har forventninger om at de gjør, er absolutt en sentral problemstilling også i dagens skoledebatt. Likheten mellom dagens og fortidens utfordringer innenfor dette temaet vil oppgaven komme nærmere inn på senere.

På tross av at det var mange elever som droppet det siste frivillige påbyggingsåret, så var det en tiltagende holdning i befolkningen om at utdanning ble sett på som nøkkelen til velstand. Det stadig økende elevtallet fra siste halvdel av 1950-tallet og utover på 1960-tallet, skapte trengsel på skolene. Svært mange kommuner begynte en omfattende skoleutbygging i denne tidsperioden (Meld. St. 22 (2010-2011)).

3.4.1 Det blir lov å prøve ut 9-årig obligatorisk enhetsskole

I 1959 fikk Norge én ny skolelov, *Lov om folkeskolen*, som erstattet de to lovene *Lov om byfolkeskolen* og *Lov om landsfolkeskolen*. Fram til 1959 kunne det være ganske stor forskjell mellom landsfolkeskolen og byfolkeskolen når det gjaldt kvalitet og kvantitet, fra og med 1959 ble det stilt de samme krav til alle folkeskoler over hele landet. Etter råd fra *Forsøksrådet* ble det også bestemt at fra nå av kunne også det niende skoleåret gjøres obligatorisk på forsøksskolene (Dokka 1988). Dette var en viktig brikke å få på plass for videreføring av arbeidet med visjonen om å utvikle én samlende ungdomsskole for alle elever. Kanskje det å gjøre det niende skoleåret obligatorisk var tenkt som et tiltak mot skoleavhoppingen? Dette spørsmålet vil bli drøftet senere i oppgaven.

Politikerne på Stortinget var enige om at den 9-årige obligatoriske enhetsskolen skulle være den framtidige skoleordningen, selv om det var uenighet mellom partiene hvilke forsøksmodeller som burde prøves ut. I følge Hans-Jørgen Dokka (1988) så betydde *enhetsskole* i 1959 noe annet det vi kanskje legger i begrepet i dag. I 1959-forståelsen var det en selvfølge at elevene fikk forskjellige undervisningstilbud, men det som skulle være likt var for det første at alle elever på samme trinn innenfor et gitt geografisk område skulle gå på samme skole, for det andre skulle man tilstrebe at alle skoler fikk samme kvalitet, for det tredje skulle man skape likeverd mellom utdanningsveiene og for det fjerde skulle elevene, som en konsekvens av større skoler med et bredere tilbud, få en opplæring som i større grad svarte til deres evner og interesser.

I 1960 fikk Norge sin første læreplan for en niårig skole, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, som peker framover mot utviklingen av ungdomsskolen slik vi kjenner den i dag. Denne læreplanen bygde i all hovedsak på *Normalplan av 1939*, men den nye læreplanen innførte fellesfagene *matematikk*, *samfunnsfag* og *musikk* som er innholdsmessig ganske lik de tilsvarende fagene på dagens ungdomstrinn. *Matematikk* erstattet faget *regning*, og fikk et mer avansert og omfattende innhold. *Samfunnsfag* erstattet fagene *samfunnskunnskap*, *historie* og *geografi*. *Musikk* erstattet faget *sang*, og faget ble mye mer likt slik vi kjenner det i dag med blant annet instrumentlære. Det ble også foretatt store endringer i læreplanen for *engelsk*. For det første måtte elevene begynne med *engelsk* ett år tidligere, fra og med 5. klassetrinn, enn det som gjaldt for *Normalplan av 1939*, og for det andre ble faget obligatorisk for alle (Dokka 1988).

Det året (1960) man begynte med forsøk med 9-årig obligatorisk enhetsskole ble 18 kommuner med. Antallet økte raskt utover 60-tallet. Ved forsøksordningens slutt (1969) var mellom 380 og 390 av landets 451 kommuner med på forsøket (Dokka 1988).

3.4.2 Spørsmål og tvil etter erfaringene med skoleutprøvingen

Et spørsmål som ble diskutert med stor interesse blant politikere og forsøksrådets medlemmer tidlig på 1960-tallet var om den 9-årige skolen burde deles inn i et barnetrinn og et ungdomstrinn, og om barnetrinnet skulle strekke seg over seks eller syv skoleår. Forsøksrådet var tydelig på at de ønsket et 6-årig barnetrinn og et 3-årig ungdomstrinn. Forsøksrådet viste til at et 7-årig barnetrinn vil bli mye dyrere enn et 6-årig fordi det vil kreve mange flere spesialrom på barneskolene. Videre mente de at et 3-årig ungdomstrinn ville gi et bedre

pedagogisk tilbud enn et 2-årig fordi et 3-årig ungdomstrinn ville med sin størrelse få større egenverdi og det ville bli lettere å gi elevene et bredere faglig tilbud (Dokka 1988). En lignende diskusjon startet i forkant av innføringen av den 10-årige grunnskolen i 1997. Det var flere som argumenterte for at man burde beholde barnetrinnet som 6-årig, og heller justere ungdomsskolen til et 4-årig løp. Det endte begge gangene opp med at Stortinget bestemte å beholde ungdomsskolen som 3-årig.

Etter en stund med forsøk med 9-årig skole var svært mange i tvil om det var mulig og hensiktsmessig å ha et ungdomstrinn som skulle favne alle elever uavhengig av forutsetninger, evner og interesser (Dokka 1988). Det var nærmest et politisk krav at når man gikk fra en 7-årig folkeskole til en obligatorisk 9-årig grunnskole så måtte det parallelt innføres en differensieringsordning (Myhre 1998). Var det mulig å få til en god differensiering på et samlet ungdomstrinn, og hvordan var det i tilfelle mulig? Disse spørsmålene opptok utdanningspolitiske interesserte mennesker i 1960, og vi ser med all tydelighet, blant annet i *Meld. St. 22 (2010-2011)*, at også dette er aktuelle og vanskelige spørsmål i dag.

I den første delen av forsøksperioden på 1950- og 60-tallet ble elevene plassert inn i enten kursplannivå 1, 2 eller 3 i fagene norsk, matematikk, engelsk og tysk. Det var skolen som vurderte elevens faglige nivå og plasserte eleven så inn på «riktig» kursplannivå. Det er denne forsøksperioden med kursplaner *Meld. St. 22 (2010-2011)* viser til denne når de skriver følgende: «Sentrale myndigheter formidlet lenge en holdning til ungdomstrinnet som tilsa at sammenholdte klasser og felles læringsmål for elevene var bortimot umulig. Skolen kunne ikke forvente at elevene hadde muligheter til å lære like mye, derfor måtte skolen tilpasse seg gjennom å ha ulike forventninger og å organisere opplæringen ut fra elevenes mestringsnivå» (*Meld. St. 22 (2010-2011)*:21).

Så lenge Norge har bestemt at et av våre viktigste utdanningspolitiske prinsipper er at alle elever skal gå på samme skole, gå vanligvis i samme klasse og måles etter de samme kompetansemål, uavhengig av forutsetninger og interesser, så vil vi alltid søke etter å finne stadig bedre måter å få til god tilpasset opplæring og differensiert undervisning. Det er også det som er drivkraften bak forslag til tiltak som vi finner i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. På side 20 i *Meld. St. 22 (2010-2011)* står det: «Tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet er et bærende prinsipp for opplæringen i grunnskolen. Målet er at elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt for deres evner og forutsetninger, [...]». «Pedagogisk

differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier». Disse sitatene viser at utdanningsmyndighetene, på samme måte som siden 1960-tallet, er opptatt av å beholde enhetsskolen og at de erkjenner at dette impliserer en pedagogisk differensieringsutfordring.

3.4.3 Linjedifferensieringen og kursplandifferensieringen blir problematisert

I 1961 behandlet Stortinget *Forsøksrådets* differensieringsforslag slik de kom fram i *Læreplanen av 1960*. Stortingsflertallet var uenige med *Forsøksrådet* om hvordan differensieringsutfordringen best kunne løses. Flertallet på Stortinget ville ikke innføre *Forsøksrådets* forslag om kursplandifferensiering fra og med 7. klassetrinn. Det ble bestemt at kursplandifferensiering først kunne starte på 8. klassetrinn. Stortingsflertallet bestemte også at det skulle være et mindre markant skille mellom allmennteoretisk linje og allmennpraktisk linje enn det *Forsøksrådet* hadde foreslått. Det ble bestemt at det skulle brukes flere timer til allment fellesstoff på bekostning av linjefag enn det *Forsøksrådet* foreslo. Noen forsøksskoler bestemte selv hvilke elever som skulle gå på hvilken linje. Denne praksisen ville Stortinget ha slutt på, elevene og deres foreldre måtte fritt få velge linje, mente stortingsflertallet. Mange politikere var bekymret for at differensieringen ble «slik at elevene ble ledet inn i baner som mer svarte til deres sosiale bakgrunn enn til deres evnemessige forutsetninger og fremtidsplaner» (Dokka 1988:178). Kort fortalt ønsket stortingsflertallet at utvikling av ungdomstrinnet skulle gå i retningen av senere og svakere differensiering (Meld. St. 22 (2010-2011)).

3.5 Endelig beslutning om å etablere en ungdomsskole – perioden fra 1963 til 1971

3.5.1 Evaluering av forsøket så langt – enhetlig ungdomsskole etableres

I revisjonen av *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* i 1963 ble den «linjedelte ungdomsskolen» lagt ned. Samtidig som linjene forsvant, ble elevenes valg av fag og kursplan gjort mer uavhengig av hverandre. Friheten til selv å velge kursplan førte til at dette

differensieringstiltaket sluttet å fungere slik det var ment. Alt for mange elever valgte teorifag og de mest krevende kursplanene, fordi det var det som krevdes hvis man ønsket å gå videre på gymnaset (Dokka 1988).

«Det ble ikke lagt skjul på at enhetsskolens ungdomstrinn syntes å skulle utvikle seg til en meget problematisk skole, [...]» (Dokka 1988:180). I og med at det var mange elever som valgte de vanskeligste kursplanene, uten å ha forutsetninger for å klare det som ble forventet, fikk de opplevelse av ikke å mestre og kunne føle seg som tapere. Man hadde utviklet en skole der «skoletrøtthet» og disiplinproblemer ble opplevd som et omfattende problem. «Med betydelig tilslutning ble det påstått at skolen hadde vist seg ute av stand til å utvikle slike undervisningstilbud på disse trinnene at skoleplikt var forsvarlig» (Dokka 1988:180). Det var mange som var i tvil om det var riktig å gjøre det 8. og 9. skoleåret obligatorisk. Det å gjøre det 9. skoleår pliktig var det svært mange som var imot.

Mot slutten av forsøksperioden mistet også *Forsøksrådet* troen på kursplanordningen. «I Forsøksrådets oppsummeringer av forsøkene heter det at prestasjonsnivået ble hevet med sammenholdte klasser, og at det særlig var elevene som tidligere var på de laveste kursplanene, som bidro til å trekke opp nivået. Sammenholdte klasser så også ut til å redusere disiplinproblemene» (Meld St 22 (2010-2011):21). Forsøksrådet mente at det også var flere andre gode grunner for å avvike kursplanordningen. For det første var presset på de høyeste kursplanene for stort, for det andre burde alle elever få en felles faglig dannelse og for det tredje så slapp man å sortere elevene inn grupper av vinnere og tapere med sammenholdte klasser (Meld. St. 22 (2010-2011)). Uttrykket *Sammenholdte klasser* viser til de elevene fra ungdomstrinnet som er med på en forsøksordning uten kursplansystem, og at elevene vanligvis får undervisningen i samlet klasse.

3.5.2 Skal det siste året på ungdomsskolen gjøres obligatorisk?

«I 1963 ble en komité oppnevnt med det oppdrag å utarbeide forslag til lov om en 9-årig skole som landsomfattende ordning. [...]. På det tidspunktet var det ikke avgjort hva den nye skolen skulle hete. Hva komitéen mente om det spørsmålet, røpet den ved å kalle seg *Folkeskolekomitéen av 1963*» (Dokka 1988:184). Da *Lov om grunnskolen av 1969* skulle vedtas var det ingen stor motstand mot navnet *grunnskolen* for den nye skolen. Navnet grunnskolen beskrev den nye skolen på en god måte, den skulle være den nye nasjonale utdanningsordningens grunnstamme.

Det som igjen skapte strid var organiseringen av ungdomstrinnet. Etter manges mening pekte forsøks erfaringene entydig i retning av at det niende skoleåret burde være frivillig.

Oppfattelsen var at det å tvinge skolelei ungdom gjennom det niende skoleåret var mer til skade enn til gagn for dem. Arbeiderpartiet insisterte på at man måtte ha en 9-årig obligatorisk skole, mens det borgerlige flertallet åpnet opp en begrenset adgang til utskrivning av elever etter åttende skoleår. Alle partier var enige om at grunnskolen måtte styrkes (Dokka 1988).

3.5.3 Lovpålagt hjelpeundervisning, regulering av antall årstrinn og skolestørrelse

Som tidligere nevnt så var politikerne bekymret for de elevene som hadde vansker med å innordne seg grunnskolens ungdomstrinn. Det var nok denne bekymringen som var en av grunnene til at det var bred enighet på Stortinget om at skolene måtte hjelpe elever som ikke fikk god nok utbytte av den ordinære undervisningen. Det var enighet om at denne hjelpeundervisningen måtte foregå på elevens hjemstedsskole. Prinsippet om at undervisningen skal foregå på nærskolen skulle også gjelde for spesialundervisningen så langt det var mulig. Det ble bestemt at alle kommuner måtte tilby en pedagogisk-psykologisk tjeneste for skolene og elevene. Med *Lov om grunnskolen av 1969* styrket man det psykososiale tilbudet for ungdomsskoleelevene med de nyopprettete stillingstypene rådgiver og sosiallærer (Dokka 1988).

Så å si alle forsøksskolene hadde et 3-årig ungdomstrinn. Da man skulle diskutere grunnskolens ordning ble det nærmest tatt som en selvfølge at den skulle ha 6+3 ordningen. Det ble i alle fall bestemt, uten diskusjon, at den nye ungdomsskolen skulle være 3-årig. Det var også viktig for politikerne å påse at ungdomsskolen verken ble for liten eller for stor. Det var viktig at en ungdomsskole ble så stor at den fikk en egenverdi og at den hadde et visst mangfold, derfor skulle den nedre grense normalt være to klasser pr. årstrinn. Politikerne mente at erfaringer man hadde fått gjennom forsøksperioden viste at det kunne oppstå administrative og pedagogiske problemer hvis ungdomsskolen var på mer enn seks klasser pr. årstrinn. Derfor ble det bestemt at 6 paralleller skulle være skolestørrelsens øvre grense (Dokka 1988).

3.5.4 De siste brikkene for den obligatoriske 9-årige enhetsskolen faller på plass

Det var mange ting *Lov om grunnskolen av 1969* ikke tok stilling til. Loven hadde for eksempel ingen bestemmelser om skoletid eller føringer for ny læreplan. Det var først 1. juli 1971 departementet var ferdig med å utarbeide de nye bestemmelsene og ny læreplan slik at loven kunne tre i kraft. Departementet fikk god hjelp til utarbeidelse av læreplanen for den nye skolen av det såkalte *Normalplanutvalget av 1967*. Departementet sluttbehandlet utvalgets innstilling i 1971, og Norge fikk en ny foreløpig læreplan. Den endelige utgaven forelå i 1974, og læreplanen fikk navnet *Mønsterplan for grunnskolen*. Selv om nesten alle kommuner hadde innført obligatorisk 9-årig grunnskole som forsøksordning innen 1969, så var det først 1. juli 1971 at Norge pr lov gikk fra 7-årig folkeskole til 9-årig grunnskole. Det kan også i denne forbindelsen nevne at Sverige fikk sin obligatoriske 9-årige enhetsskole i 1962, mens Danmark innførte en tilsvarende skoleordning i 1975 (Dokka 1988).

3.6 Revisjon- og mønsterplanperioden – fra 1974 til 1993

3.6.1 En tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i individet

Differensieringsproblematikken er mer presserende på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Hovedhensikten med differensiering er å legge til rette for elevenes faglige og personlige utvikling. Hvilke differensieringstiltak som igangsettes avgjøres av faktorer som elevenes evnenivå, interesser og yrkesintensjoner (Myhre 1998).

I forsøksordningen på 60-tallet var det to hovedtiltak for at elevene skulle få et differensieringstilbud; valgfag og kursplaner. Da man fikk på plass en læreplan i 1974, *Mønsterplan for grunnskolen*, ble det bestemt at man skulle fortsette med valgfagsordningen, men at kursplandifferensieringen skulle opphøre. Alle elever skulle heretter følge samme fagplan. At elevene mistet muligheten for å velge mellom de tre kursplannivåene kom som en stor overraskelse for mange (Dokka 1988).

Det var tre hovedbegrunnelser for å fjerne kursplanene. For det første var den skolestyrte plassering av elever på kursplanene urettferdig. Karakterstatistikken viste at de beste elevene på lavere kursplaner oppnådde langt bedre resultater enn de under middels presterende

elevene på den høyeste kursplanen. Likevel var det kun de elevene som hadde gjennomført kursplan tre som fikk muligheten til å fortsette i gymnaset, mens elever på kursplan to med høyere faglig kompetanse ble holdt utenfor denne utdannelsesmuligheten. Det blir påstått at denne første formen for kursplandifferensiering forsterket sosiale forskjeller mellom elevene, og at den bidro til å begrense mulighetene til sosial mobilitet (Meld. St. 22 (2010-2011)). Den andre begrunnelsen var relatert til måten karaktersystemet ble brukt på. Under kursplanperioden ble karakterene lite informative. «Så lenge kursplansystemet var i bruk, ble elevene vurdert i relasjon til kravene på de respektive nivåer, slik at M kunne indikere et høyst forskjellig prestasjonsnivå, alt etter hvilken kursplan det gjaldt» (Myhre 1998:110). Den tredje begrunnelsen som ble uttalt for å fjerne kursplanene var at når det hadde blitt slik at «[...] elevene fritt skal velge mellom eventuelle kursplaner slik Stortinget vil, er det ikke mulig å få ordningen til å fungere etter sin hensikt, nemlig den å sette skolen i stand til å organisere relativt homogene elevgrupper. Det kan ikke unngås at altfor mange velger den mest krevende kursplanen, spesielt når det bare er den som gir full kompetanse» (Dokka 1988:195).

Mange pedagoger lurte på hvordan man kunne få til differensiering uten kursplanene. Mønsterplanen rådet lærerne til å tilpasse opplæringen på individuelt nivå, ikke på gruppenivå slik kursplanene la opp til. Mønsterplanen skisserte at denne individbaserte differensieringen ville kunne få konsekvenser. Disse konsekvensene kunne være at klassestørrelsen måtte ned, at man trengte mer fleksible klasseordninger og/eller at man måtte utvikle flere selvinstruerende læremidler. Man ønsket at skolene skulle videreføre et bredt tilbud av valgfag, og at det skulle ikke settes karakterer i valgfagene (Dokka 1988).

«Etter at kursplanene ble avskaffet i Mønsterplanen av 1974, ble det åpnet for tempodifferensiering i stedet» (Meld. St. 22 (2010-2011):21). Denne ideen tydet på at det rådet et optimistisk elevsyn; alle elever kan nå like langt, men noen trenger litt lengere tid enn andre. I evalueringen av tempodifferensiering på slutten av 1970-tallet ble det konkludert med at denne type differensiering ikke var heldig. Som en konsekvens av denne evalueringen gikk Stortinget i 1979 inn for at elevene født i samme år skal være samlet som gruppe i klasser gjennom hele ungdomsskolen (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Det var en rekke revisjoner av grunnskoleloven utover på 1970- og 80-tallet. Det er kun de revisjonene som har betydning for utviklingen av ungdomstrinnet vil bli nevnt her.

På mange skoler hadde man et godt samarbeid med bedrifter i nærmiljøet slik at «skoletrøtte-ungdommer» kunne få praktisk opplæring på en arbeidsplass i noen timer eller dager pr. uke. I lovrevisjon i 1975 ble denne praksisen lovfestet. Lovteksten sa at en del av undervisningstiden kan legges til en arbeidsplass utenfor skolen. Senere ble det bestemt at alle elever burde få noe erfaring fra arbeidslivet (Dokka 1988), og det var fødselen til ordningen som vi i dag kaller *arbeidsuka* eller *utplassering i arbeidslivet*.

3.6.2 Skolenes pedagogiske selvstyring svekkes

Den Høyre-dominerte Regjeringa-Kåre Willoch overtok etter Stortingsvalget i 1981. Norge hadde blitt styrt av en Arbeiderpartiregjering siden 1971, bortsett fra Lars Korvalds regjering som satt i ett år (oktober 1972 – oktober 1973). Høyre hadde i årene før stortingsvalget vært kritisk til Arbeiderpartiets utdanningspolitikk. Høyre mente blant annet at det ikke var god nok oversikt over skolenes ressursbruk. De mente at det også manglet oversikt over hvordan skolene organiserte undervisningen. De var kritiske til hvordan skolene praktiserte differensieringen og hvilke konsekvenser skolenes frihet til å velge lærestoff hadde for fagenes innhold og kvalitet. Høyre påsto at reformene som ble gjennomført på 70-tallet hadde feilet. De mente at reformene hadde ført til at det faglige nivået hadde blitt lavere enn før man innførte reformene. Den nye koalisjonsregjeringa ønsket en innstramning av frihet når det gjaldt valg av lærestoff, og derfor ville de at det skulle være tydelig hvilket kjernestoff alle elever skulle gjennomgå (Dokka 1988).

Dette var første skritt bort i fra det desentraliserte utdanningssystemet innenfor læreplanområdet som hadde blitt utviklet i løpet av 70-tallet, og inn i et gradvis mer sentralisert utdanningssystem. Skolen var svært sentraldirigert i perioden 1945-1965 blant annet gjennom en mengde forskrifter og rundskriv fra departementet, men etter 1965 ble trenden med å være opptatt av lokalt selvstyre forsterket. Det å opprettholde et så sentralstyrt utdanningssystem ble politisk ukorrekt. Resultatet av denne delegeringslinjen var at vi fikk retningsgivende rammeplaner og lokalt læreplanarbeid på 1970- og 80-tallet (Myhre 1998). Som sagt så mente Høyre at frislippet på valg av lærestoff hadde ført til at sentrale myndigheter mistet kontrollene over undervisningskvaliteten.

Det første skrittet i retning av å snu deler av desentraliseringen ble tatt i 1981 og den økte sentralstyringen har heller blitt intensivert enn dempet i perioden fram til i dag. Vi kan riktig nok se en viss oppmyking av sentralstyringen i forbindelse med revisjon av flere *læreplaner*

for fag som ble påbegynt i 2012. Det er igjen forventet at skolene skal arbeide med å utvikle lokale læreplaner, men at lokalt læreplanarbeid skal gjøres og hvordan det skal gjøres er styrt av nasjonale utdanningsmyndigheter. Dessuten har man ingen muligheter lokalt til å fjerne, legge til eller forandre på kompetansemål. Kompetansemålene er nasjonalt bestemt og de skal være styrende for opplæringen og elevvurderingen.

Selv kompetansemålene for valgfagene, som på nytt ble innført august 2012, er sentralstyrte. I den første valgfagperioden fram til 1997 sto skolene nesten helt fritt i å utvikle valgfagene selv. Det var ingen sentral myndighet som styrte valgfagenes innhold og læringsmål.

Valgfagtilbudet på 1970-, 80- og deler av 90-tallet var ikke underlagt noe nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Selv om læringskvaliteten kanskje ikke var like god i alle valgfagene, så ble opplæringen gjerne styrt av entusiastiske lærere og elevene hadde gjerne et reelt mangfold av fag å velge mellom. Mange skoler utviklet valgfag ved å ta utgangspunkt i en lærers kompetanse og interesse, og som en konsekvens av dette kunne læreren få et sterkt eieforhold til «sine» valgfag. Dette er i sterk kontrast til dagens valgfagsordning der valgfagslæreren må tilpasse sin opplæring etter nasjonale styringsdokumenter.

Koalisjonsregjeringa, med Høyre i spissen, fikk aldri fullført sine skolepolitiske visjoner. De presenterte en midlertidig læreplan kalt *Mønsterplan for grunnskolen M85*, men de rakk ikke å implementere planen i skolene før Norge igjen hadde fått en Arbeiderpartiregjering i 1986. Da departementet hadde utarbeidet den nye *Mønsterplanen for grunnskolen M87* hadde de beholdt Willoch-regjeringas idé om at fagene skulle ha et felles kjernestoff for alle elever, men de reverserte mye av M85s innhold tilbake til Grunnskolerådets forslag til M85. M87 ble en retningsgivende plan som skulle fungere som idé- og inspirasjonskilde (Dokka 1988).

I M87 ble begrepet *tilpasset opplæring*, som vi allerede kjenner fra M74, mer vektlagt enn tidligere. Selv om det ikke var direkte uttalt, så får man det inntrykket av innholdet i differensieringskapitlet i M74 at tilpasningen som skolen skal foreta skal rettes mot de elever som har en forsinket læringsprogresjon (*Mønsterplan for grunnskolen M74*). M87 uttrykker derimot eksplisitt at tilpasset opplæring skal være gjeldende praksis for alle elever (*Mønsterplan for grunnskolen M87*). Det som ligger i begrepet *tilpasset opplæring* er blant annet at alle elever skal få utfordringer innenfor fellesskapet. Denne ideen er videreført i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* og i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (KL06)* (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Jeg finner det interessant at Arbeiderpartiregjeringa i 1986 var veldig skuffet over at deres forslag om det skulle settes av tre timer pr. uke til klasseråds- og elevrådsarbeid på ungdomstrinnet ble nedstemt i Stortinget, slik at resultatet ble at det ble avsatt «bare» to timer til den elevaktiviteten. De mente at dette ville bety svekkelse av elevens mulighet for medbestemmelse og medansvar for skolens virksomhet (Dokka 1988). Mens den «rødgrønne-regjeringa» (2009-2013), der Arbeiderpartiet utgjorde tyngdepunktet, bestemte at all avsettelse av tid til elevrådsarbeid skulle fjernes fra og med skoleåret 2012/13.

3.7 Reformene på 1990-tallet

3.7.1 10-årig opplæringsrett og -plikt

Det å senke alderen på skolestart og utvide opplæringsplikten ble politisk diskutert allerede fra 1984. Med framleggingen av *St. Meld. nr. 43 (1988-89) Mer kunnskap til flere* viste regjeringa at den gikk inn for å senke alder for skolestart til 6 år og gjøre grunnskoleopplæringen 10-årig. De sentrale prinsippene i denne meldinga ble vedtatt av Stortinget i mai 1994. Parallelt med reformen for grunnskolen ble det også arbeidet med en reform for videregående opplæring. I juni 1993 vedtok Stortinget lovfestet rett til videregående utdanning. Dette vedtaket gjorde det mulig for regjeringa å starte arbeidet med Reform 94. I samme perioden fikk Norge en ny læreplan for allmennlærerutdanningen (juli 1992) og barnehagen fikk sin første rammeplan samme år (Myhre 1998).

Det ble fattet så mange vidtrekkende vedtak i denne perioden at «[...] man trygt [kan] karakterisere begynnelsen av 90-årene som skjellsettende i den norske skoles utvikling» (Myhre 1998:98).

3.8 Ungdomsskolen før og nå; en refleksjon

3.8.1 Politisk ideologi har betydning for skoleutviklingen

Det var et godt samarbeid og enighet mellom partiene på Stortinget i perioden 1945 til 1958. Denne enigheten var også gjeldene for skolepolitikken. For eksempel da *St. Meld. nr. 9 (1954) Om tiltak til styrking av skoleverket* ble behandlet i Stortinget fikk Arbeiderpartiet ros av de borgerlige partiene for håndteringen av saken (Myhre 1998).

Et skille oppsto da Regjeringa-Gerhardsen la fram en proposisjon i 1958 som ville svekke kristendomsfagets plass i skolen. Proposisjonen ble møtt med skarp kritikk fra de borgerlige partiene. Denne kritikken ble gjentatt da *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (1960) ble lagt fram. Timetallet i kristendomskunnskap ble likevel redusert. Dette utløste sterke protester både fra de borgerlige partiene og fra kirken. For de borgerlige partiene var kristendommens trosinnhold en viktigere del av skolens dannelsesprosjekt enn for Arbeiderpartiet. Den samme ideologiske motsetningen kom til syne i forbindelsen med barnehageloven av 1975.

Barnehageloven ble vedtatt under Arbeiderpartiets regjeringstid, og til den borgerlige fløys ergrelse fikk loven ingen kristen formålsparagraf. Dette var et brudd på tidligere verdisyn og tradisjon. Men i 1983, under Regjeringa-Willoch, sørget det borgerlig flertall for at Barnehageloven fikk sin kristne formålsparagraf (Myhre 1998).

Et annet ideologisk stridsområde dreide seg om vurderingspraksis. Arbeiderpartiet og den politiske venstresiden har tradisjonelt vært imot karakterer og eksamen, mens de borgerlige partiene (og majoriteten i befolkningen) har støttet karakterer og eksamen. Argumentene mot karakterer og eksamen var bortimot identiske med de som ble brukt i debatten om utjevning. Argumentene var for eksempel at karakterer vanskeliggjorde målet om sosial utjevning, at skolen ikke skulle være en konkurransearena og at karakterer ikke tok hensyn til de svake elevenes behov. De som forsvarte bruk av karakterer argumenterte med at de hadde en viktig informerende og motiverende funksjon. De politiske diskusjonene rundt karakterer og eksamen har ikke vært så fremtredende etter 1980 (Myhre 1998).

Skolens funksjon i samfunnet har også vært et ideologisk stridsspørsmål. Tradisjonelt har det vært Høyre som har poengtert at skolens viktigste oppgave er å lære de unge ferdigheter og formidle kunnskaper, men på slutten av 1980-tallet var det flere sentrale politikere i Arbeiderpartiet som uttalte at partiet burde legge om sin skolepolitikk. De mente at Arbeiderpartiet hadde lagt for mye vekt på skolens sosiale funksjon og likhetsidealet. For eksempel uttalte Arbeiderpartiets Rune Gerhardsen at elevens faglige nivå måtte heves og at skolen slet med et disiplinproblem. Den store reformatoren innen Arbeiderpartiets utdanningspolitikk på 1990-tallet, Gudmund Hernes, skrev allerede i 1987 i *Aftenposten* blant annet at skolen trengte mer struktur, standardisering, arbeidsdisiplin og mer krav til innsats fra elevene. I 1988 konkluderte Hernes-utvalget, i NOU rapporten *Mot viten og vilje*, med at det norske utdanningssystemet måtte legge større vekt på basiskunnskaper (Myhre 1998). Høyres

og Arbeiderpartiets syn på skolens funksjon og rolle i samfunnet har blitt mindre polariserende og mer sammenfallende fra og med 1990-tallet.

De private skolenes funksjon i skoleverket var og er fortsatt et høyst levende stridstema. Arbeiderpartiet, og de andre partiene på venstresiden, ønsker å begrense utbredelsen av private skoler, mens de borgerlige partiene ser på disse skolene som et positivt tilskudd i det nasjonale skoletilbudet. De borgerlige partiene advarer mot en offentlig skole i en monopolsituasjon og at skolen kan bli for sentralstyrt (Myhre 1998). Men alle partiene ønsker og har alltid ønsket, en offentlig skole av høy kvalitet.

Den omfattende omleggingen av skolepolitikken på 1990-tallet fikk store konsekvenser for ungdomstrinnet. Arbeiderpartiet har vært det partiet med størst innflytelse i norsk politikk, også etter at de la om sin skolepolitikk mer i retning av Høyres utdanningspolitikk på 90-tallet. Hovedlinjene i omleggingen av skolepolitikken på 1990-tallet er det fortsatt stor tverrpolitisk enighet om. Mer vektlegging av opplæring i basiskunnskaper/grunnleggende ferdigheter, økt målstyring og høyere forventninger til faglig innsats fra elevene har gjort ungdomsskolen mer teoritung. Jeg oppfatter de foreslåtte omleggingene av ungdomsskolen slik den er presentert i *Meld. St. 22 (2010-2011)* delvis som et kompenseringstiltak for å lette litt på teoritrykket. Tiltakene som er planlagt innført i perioden 2012-2017 senker ikke teorikravene eller reduserer kompetansemålene, men departementet tenker seg at elevene skal få enda bedre måloppnåelse og lettere tilegne seg lærestoffet ved at lærerne legger om arbeidsmåtene i fagene i en mer praktisk retning. I tillegg håper man at skolen blir en mer variert og motiverende læringsarena med innføring av nye valgfag. Med innføring av arbeidslivsfag ligger det kanskje en innrømmelse om at ikke alle elever får god nok utbytte av skolen som læringsarena? Er arbeidslivsfag en form for gjeninnføring av loven fra 1975 om at «skoletrøtte-ungdommer» kan få praktisk opplæring på en arbeidsplass i noen timer eller dager pr. uke?

3.8.2 Mulige motiver for å få ungdom til fullføre det 13-årige skoleløpet

Det *samfunnsøkonomiske motivet* for utvikling av skoleverket dreier seg om at en nasjons konkurransevne avhenger av kvaliteten i landets utdanningssystem (Myhre 1998). Innenfor et slikt samfunnssyn vil man kunne hevde at det er lønnsomt å investere i skoleverket, og at det er ulønnsomt at elever ikke fullfører den skolegangen som samfunnet forventer og har lagt

til rette for. Det samfunnsøkonomiske motivet for å satse på utdanning finner vi også i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Meldinga skriver: «Vår felles kunnskap og arbeidsevne utgjør den største delen av nasjonalformuen. Samfunnet må forvalte denne formuen bedre slik at flest mulig får bidra med sine evner i samfunnet og arbeidslivet» (Meld. St. 22 (2010-2011):5). Med andre ord hvis ikke ungdomsskolen bidrar i større grad til at flere ungdommer enn i dag er kunnskapsmessig rustet til å fullføre videregående opplæring, så kan ungdomsskolens opplæringspraksis være en faktor i svekkelsen av nasjonens formue.

I trange økonomiske tider med høy arbeidsledighet kan det være samfunnsøkonomisk smart å holde elevene lengst mulig i skolesystemet for å unngå å få enda flere arbeidssøkende kandidater ut på arbeidsmarkedet.

Det som gjerne blir kalt for det *sosiale motivet* for utbyggingen av skolesystemet handler om utjevning, likestilling, like muligheter, rettferdighet, likeverd og å beskytte. Regjeringa-Stoltenberg fortalte at det sosiale motivet for styrkingen av skolen har vært viktig for deres skolepolitikk. Departementet skriver at det å «[...] gjøre utdanningssystemet til et enda bedre verktøy for sosial utjevning har derfor vært en rød tråd i utdanningspolitikken siden 2005» (Meld. St. 22 (2010-2011):6). Departementet sier klart at de tenker at *Meld. St. 22 (2010-2011)* er «[...] et viktig redskap for sosial utjevning» (Meld. St. 22 (2010-2011):7).

Skolemyndighetenes arbeid med visjonen om å gjøre skoleverket til en sosial utjevningsarena, handler om å gi alle elever like muligheter fordi det er «rettferdig» (Meld. St. 22 (2010-2011)). En annen del av det sosiale motivet dreier seg om at skolen skal sikre at elevene lærer en del sosiale ferdigheter som gjør dem rustet til å møte samfunnet utenfor skolen. Det kan også tenkes at det er viktig for myndighetene å beskytte elevene mot å entre arbeidslivet for tidlig, og heller stimulere de til å stå hele skoleløpet ut, fordi arbeidslivet i liten grad har bruk for ung, ufaglært og uerfaren arbeidskraft.

Det har også vært kulturelle motiver knyttet til dannelsesbegrepet som har gjort seg gjeldende. Etter 1945 var det flere intellektuelle og kulturpersonligheter som hevdet at utdanningssystemet var ensidig fokusert på nytteverdien (Myhre 1998). Som en motreaksjon mot denne nyttetenkningen utviklet det seg det som gjerne blir kalt for det *kulturelle motivet*. Det kulturelle motivet dreier seg om at skolens innhold skal vektlegge stoff som bidrar til danning av elevens personlighet gjennom utvikling av kristen moral, innsikt i kulturarven, demokratisk verdier og vitenskapelige tenkemåter. Synspunkter fra de som var opptatt av det kulturelle motivets posisjon i skolen ble i økende grad hørt av skolemyndighetene på 1960- og

1970-tallet. Vektlegging av dannelse, verdiopplæring og undervisningen om kulturarven kommer fram i læreplanene fra denne perioden. Vi finner spor av denne tenkningen også i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* og *Meld. St. 22 (2010-2011)*, men det nasjonale kulturelle motivet er ikke like framtrødende i LK06 som i tidligere læreplaner. Dette henger sannsynligvis sammen med blant annet at landets befolkning blir stadig mer kulturelt mangfoldig, og nasjonens innbyggere har en mer pluralistisk holdning enn tidligere. Læreplanene reflekterer denne samfunnsendringen (Engelsen 2009). Men som sagt så ser vi fortsatt at utdanningsmyndighetene er opptatt av at opplæringen skal bidra til dannelse av identitet og at elevene skal få kunnskap om kulturarven og utvikle ferdigheter til å kunne videreutvikle den. Dette finner vi eksempler på blant annet i *læreplanen for norsk. Meld. St. 22 (2010-2011)* er mer opptatt av å understreke viktigheten av å ha en generell kulturell kompetanse enn å ha en spesifikk kjennskap til den norske kulturarven.

4 Differensiering

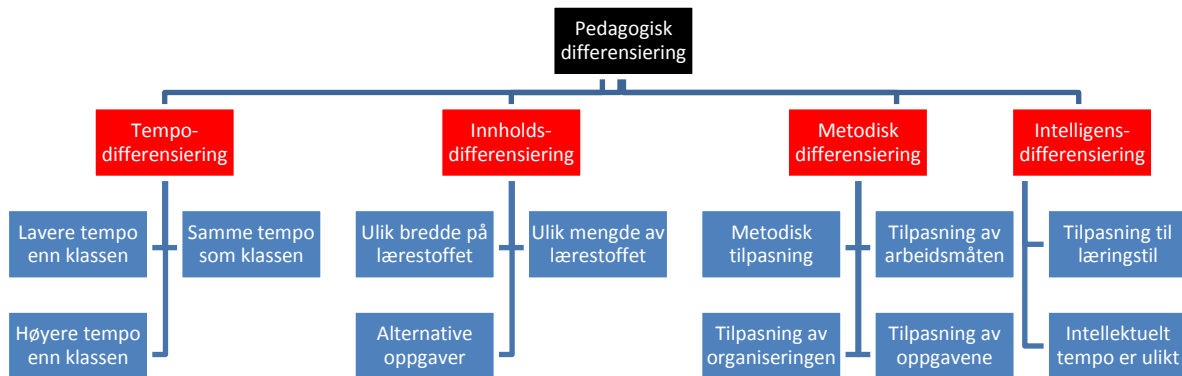
Dette kapitlet redegjøres for hva differensiering er og ulike typer for differensiering presenteres. Ulike differensieringstiltak og differensieringsmodeller drøftes. Begrepet differensiering sammenholdes med begrepet tilpasset opplæring, og det foretas analyser av hvordan begrepet har blitt brukt i alle læreplaner fra og med N39. Dermed får vi et lite kort innblikk i differensieringens historie og de ulike former for differensiering og at forståelse av god differensiering er preget av kultur, tid og sted. I tillegg drøftes differensieringens betydning for læringsutbytte, for motivasjon, for fullføring av et 13-årig skoleløp og for et spekter av utjevningsperspektiver. Til slutt vises det til at differensieringstiltak kommer som en konsekvens av det norske ungdomstrinnet er en obligatorisk enhetsskole.

4.1 Typer differensiering i skolesammenheng

Grovt sett er det to hovedtyper differensiering som brukes i skolesammenheng; pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering.

4.1.1 Pedagogisk differensiering

Hensikten med pedagogisk differensiering er å lage en tilpasset opplærings situasjon som gir god læring for hver enkelt elev. Kjennetegn ved pedagogisk differensiering er at elevene arbeider med det samme lærestoffet i samme klasse, og at tilpasningene skjer innenfor denne rammen. Man deler gjerne pedagogisk differensiering inn i fire kategorier. Disse fire kategoriene har igjen sine underkategorier (Øzerk 2011).



Figur 2 (Bugge 2014). En grafisk framstilling av ulike kategorier av pedagogisk differensiering

Meld. St. 22 (2010-2011) legger til grunn at tilpasset opplæring og differensiering i skolen «... bygger på premisset om opplæring innenfor fellesskapets rammer» (Meld. St. 22 (2010-2011):11). Med andre ord legges et kjennetegn på pedagogisk differensiering, *innenfor fellesskapets rammer*, som premiss for hvordan skolene skal organisere tilpasset opplæring og differensiering. I og med at organisatorisk differensiering åpner opp for opplæring *utenfor fellesskapets rammer*, så lukker meldinga for at skolene kan organisere tilpasset opplæring og differensiering av typen organisatorisk differensiering. Tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet som et bærende prinsipp for opplæringen i grunnskolen, er også nedfelt i opplæringsloven § 1-3 og i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*.

Figuren over er en grafisk framstilling av sammenhengene mellom de ulike kategoriene og underkategoriene i pedagogisk differensiering. Som vist i modellen så ser man at pedagogisk differensiering kan sorteres i fire kategorier og ti underkategorier. Disse kategoriene og underkategorien innen pedagogisk differensiering blir nærmere presentert under.

Tempodifferensiering vil si å legge til rette for at elevene får muligheten til arbeide med det samme lærestoffet i ulikt tempo. Elever som arbeider sakte kan få lengere tid til å fullføre arbeidsoppgavene enn klassegjennomsnittet, mens de elevene som arbeider raskere enn klassegjennomsnittet får muligheten til gjøre jobben på kortere tid. De fleste elever kommer under den tredje underkategorien. Det er de elevene som følger den forventete arbeidstempoprogresjonen for klassen (Øzerk 2006, Øzerk 2011). *Meld. St. 22 (2010-2011)* åpner opp for at tempodifferensiering kan være et godt tiltak for å øke elevers læringsutbytte. Meldinga signaliserer at elevene kan få «... ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister» (Meld. St. 22 (2010-2011):20)

Man kan også dele *innholdsdifferensiering* i tre underkategorier. Elevene kan få en tilpasning av lærestoffets bredde. I praksis kan for eksempel dette bety at elever som trenger ekstra utfordringer kan få belyse en læreboktekst ved hjelp av flere vinkler eller bruke flere problemstillinger enn klassegjennomsnittet. Mens elever som trenger en lettelse i forhold til det arbeidskravet som blir stilt til klassen, kan for eksempel få drøfte én problemstilling ved hjelp av én kilde, mens man setter som mål for resten av klassen at man skal bruke tre kilder. En annen differensieringsmulighet er at elevene får ulik mengde med lærestoff å bryne seg på. En tredje underkategori innen innholdsdifferensiering går ut på at elevene kan få arbeide med det samme lærestoffet i samme klasse, men at elevene får oppgaver med en vanskelighetsgrad som er tilpasset deres kompetanse eller behov (Øzerk 2006, Øzerk 2011). «Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver» (Meld. St. 22 (2010-2011):20) skriver *Meld. St. 22 (2010-2011)*, og det betyr at departementet anbefaler innholdsdifferensieringens underkategori; *oppgavedifferensiering*.

Metodisk differensiering kan dreie seg om å bestemme om man skal ha en induktiv eller en deduktiv metodisk tilnærming til lærestoffet. En annen differensieringsmetode er å tilpasse arbeidsmåten. Dette kan for eksempel være at noen elever får mer støtte i sitt læringsarbeid ved at lærestoffet gjøres mer visuelt eller at det gjøres mer praktisk, mens andre elever trenger mer teoretiske utfordringer i sitt arbeid med det samme lærestoffet. En tredje underkategori er at man tilrettelegger organiseringen for elevenes beste. Dette kan for eksempel være at de elever som lærer mest ved å arbeide sammen med andre kan løse oppgavene som et gruppearbeid. Den fjerde underkategorien under metodisk differensiering er at elevene blir gitt oppgaver med en vanskelighetsgrad tilpasset deres kapasitet. En kompleks oppgave kan for eksempel gjøres enklere ved at den deles opp i flere og enklere deloppgaver (Øzerk 2006,

Øzerk 2011). *Meld. St. 22 (2010-2011)* mener at hvis elevene «... får velge ulike innganger til læring ...» (*Meld. St. 22 (2010-2011):20*) så kan det være stimulerende for elevenes læring. Det som ligger i dette utsagnet er nettopp det at for noen elever er det god tilpasning å få lærestoffet presentert visuelt eller at man arbeider praktisk med lærestoffet. Det å ha ulike innganger til lærestoffet henspiller også på at elevene lærer forskjellig og det at elever har ulike læringsstiler kan ha sammenheng med at mennesker er forskjellige når det gjelder intelligensstype. Ideen om at vår læringsstil er preget av vår primære intelligensstype, og at det igjen gjør at vi profiterer på visse tilpasninger i opplæring leder oss inn på det differensieringsopplegget kalt intelligensdifferensiering. Hva intelligensdifferensiering er blir klarlagt i neste avsnitt.

Hvis læreren har kjennskap til, og aksepterer premissene i den amerikanske psykologen Howard Gardners *multippelintelligens-teori* (Gardner 1983, 1993, 2000 i Øzerk 2011), kan læreren lage differensieringsopplegg ved å ta utgangspunkt i elevens intelligensstype. Gardners teori opererer med at vi alle har åtte grunnleggende intelligensstyper, men hvilke intelligensstyper som er godt utviklet er forskjellig fra individ til individ. Hvis man har gode retoriske evner og lærer best ved å snakke, lytte og lese kalles det *språklig intelligens*. Hvis en har god evne til å se logiske mønstre og lærer best ved å kategorisere, lage statistikker og grafikker kalles det *logisk-matematisk intelligens*. Hvis man har en sensitivitet i forhold til farger, former, linjer og rom og forholdene mellom disse, og lærer best ved å visualisere, danne indre bilder og arbeide med farger kalles det *romlig intelligens*. Hvis en har gode evner til å bruke hele kroppen til å uttrykke ideer og følelser og lærer best ved å ta på, bevege seg og dramatisere kalles det *kroppslig-kinestetisk intelligens*. Hvis man har følsomhet for rytme, melodi, lyddynamikk og klangfarge og stemningen disse elementene kan lage til sammen, og lærer best ved å lage musikalere og komponere kalles det *musikalsk intelligens*. Hvis en har god evne til å oppfatte sinnsstemninger, intensjoner og følelser hos andre mennesker og lærer best ved å undervise, samarbeide og samtale kalles det *sosial intelligens*. Hvis man har god evne til å se sine egne styrker og begrensninger, evne til selvdisciplin og bevissthet om egen sinnsstemning, intensjon og temperament, og lærer best ved å stille spørsmål, arbeide i eget tempo og arbeide alene kalles det *intrapersonell intelligens*. Hvis en har god evne til å klassifisere flora arter og fauna typer og har følsomhet for naturfenomener, og lærer best ved å gjøre eksperimenter, spørre for å finne sammenhenger og se likheter/ulikheter kalles det *naturalistisk intelligens* (Gardner 1983, 1993, 2000 i Øzerk 2011).

Meld. St. 22 (2010-2011) legger til grunn at mennesker har ulikt intellektuelt tempo, og at det også er en faktor man bør ta hensyn til når man planlegger god differensiering.

Ulike modeller om *læringsstiler* kan også være en innfallsvinkel for å lage differensieringsopplegg. Læringsstiler er et uttrykk for de psykologiske forutsetningene den enkelte har for å lære. Læringsstilmodeller legger gjerne til grunn antagelsen om at alle kan lære. Underviseren må ha kjennskap til elevens personlige måte å lære på. Elevene får størst læringsutbytte når opplæringen er tilpasset elevens individuelle læringsstil. Denne oppgaven kommer ikke spesifikk inn på de ulike modellene, men viser til at læringsstilmodellene har mye til felles med modellen om de ulike intelligensstypene som er nevnt over. Når for eksempel en av modellene er opptatt av å vise til at elevene enten er hovedsakelig konkret eller abstrakt orientert i sin læringsstil, så er det ikke så ulikt en del av kjennetegnene vi finner igjen i intelligensstypemodellen; inndelingen er likevel noe annerledes. En annen læringsstilmodell er opptatt av at elevene har ulike personlighetstrekk og derfor foretrekker de også ulike former for opplæring. Denne inndeling av personlighetstrekktyper er beslektet med Gardners inndeling av intelligensstyper (Øzerk 2006, Øzerk 2011).

Det som noen av læringsstilmodellene tilfører differensieringstenkningens kompleksitet er at de også tar høyde for at miljømessige forhold som lys, lyd, temperatur og innredning påvirker elever ulikt, og også for eksempel fysiologiske behov for mat og drikke varierer blant elevene (Øzerk 2006, Øzerk 2011). Dette er betingelser som har betydning for elevenes læringssituasjon, og som kan være et viktig perspektiv for læreren når han eller hun skal lage gode individuelle differensieringsopplegg.

Elevene kan også selv få muligheten til å styre differensieringen ved at de selv velger lærestoff, metode, arbeidsmåte og/eller organisering med utgangspunkt i sine interesser, behov, evner, ferdigheter, læringsstiler og intelligensstyper. Det at differensieringen kan være interessestyrt er et poeng som også *Meld. St. 22 (2010-2011)* nevner.

4.1.2 Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering dreier seg om å organisere opplæringen i fysisk adskilte rom. Noen varianter av organisatorisk differensiering er lovlige mens andre er lovstridige (Øzerk 2011).

Lovlig og tilrådelig organisatorisk differensiering kan være valgfag (*interessebasert differensiering*), særskilt opplæring for enkeltelever eller små grupper av elever i en tidsbegrenset periode (*behovsbasert differensiering*), IB-linje (*tospråklig differensiering*) eller spesialgrupper for elever som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring (*spesialundervisningsdifferensiering*) (Øzerk 2011).

Det er å gi opplæring i adskilte grupper eller klasser inndelt etter evner, faglige nivå, testresultater, etnisitet, kjønn eller sosioøkonomiske forhold er typer av lovstridig organisatorisk differensiering (Øzerk 2011). Det er også stor politisk og forskningsbasert uenighet om det er etisk forsvarlig å etablere egne spesialskoler for elever med for eksempel ulike funksjonshemninger eller atferdsvansker. Det er strenge restriksjoner på dette området.

4.1.3 Lærerens betydning for om differensieringen skal fungere etter hensikten

«Forskning viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst utslagskraft når det gjelder elevenes læring på skolen. En god opplæring er tilpasset opplæring der eleven forstår opplæringens innhold, deltar aktivt i læringsprosessen, lærer og utvikler seg» (Øzerk 2011:5), eller sagt på en annen måte: «Forståelse som grunnlag for menneskers læring innebærer meningsdanning, meningskonstruksjon og stadig utvikling av et mentalt kart. [...] skape støttende pedagogiske vilkår for elevenes forståelse, læring og utvikling. [...] dyktige lærere den mest utslagsgivende positive enkeltfaktoren på skolen med hensyn til elevprestasjoner» (Øzerk 2011:13). Det ser ut til at det er dekning for å hevde at lærerens kompetanse til å analysere sine elevers læringspotensial er avgjørende for hvor godt lærerens differensieringsopplegg treffer riktig for hver enkelt elev.

Det å lage god tilpasset opplæring er noe mange lærere gir uttrykk for å føle seg usikker på. Det viser seg at det er et stort mangfold i forståelsen i hva tilpasset opplæring og differensiering er. Det er kanskje derfor mange lærere ytrer et ønske om å få videreutdanning for å øke sin kompetanse innen tilpasset opplæring og for å få styrket sin generelle didaktiske kompetanse.

4.1.4 Differensiering og ideologi

Syn på differensiering beror både på ideologi, politikk og verdier. «Ulike differensieringstiltak bygger på til dels ulike samfunnssyn, menneskesyn, opplæringsyn og læringssyn» skriver Kamil Øzerk (2006:254). I kapitlet 3.8.1 *Politisk ideologi har betydning for skoleutviklingen* ble denne spenningen presentert og til dels drøftet. Uenigheten mellom politikkenes høyre- og venstreside om hva som er gode differensieringstiltak bunner både i politisk realisme og ideologisk tenkning (Dokka 1988, Myhre 1998, Dale og Wærness 2003, Øzerk 2006, Dale 2008, Øzerk 2011).

4.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring og differensiering

Begrepene *tilpasset opplæring* og *differensiering* brukes i mange sammenhenger synonymt. Det er også tilfelle i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. I nyere pedagogiske litteratur ser man at uttrykket *tilpasset opplæring* ofte blir brukt som en generell betegnelse for pedagogiske tilrettelegginger som alle elever har krav på, mens begrepet *differensiering* oftere blir brukt i tilknytning til mer konkrete tiltak som å dele elevene inn i grupper etter visse kriterier.

Erling Lars Dale analyserte begrepet *differensiering* i politiske styringsdokumenter på 2000-tallet. Han mener at innholdsmessig ligger begrepene *differensiering* og *variasjon* svært nær hverandre. Her er det snakk om variasjon i forhold arbeidsmåter og organisering (Dale 2010).

I den nyere pedagogiske faglitteraturen og nyere utdanningspolitiske skriv har begrepet *tilpasset opplæring* i stor grad erstattet begrepet *differensiering*. I de fleste politiske styringsdokumenter fra og med 1990-tallet råder begrepet *tilpasset opplæring* nesten alene når det er snakk om ulike tilrettelegginger for elevene. I neste delkapittel redegjøres det for hvordan begrepene *tilpasset opplæring* og *differensiering* har blitt brukt i læreplanene fra og med N39 til og med KL06.

4.2.1 Hvordan er begrepene *tilpasset opplæring* og *differensiering* brukt og definert i læreplanene

Normalplan for byfolkeskolen (N39) bruker ikke begrepene *tilpasset opplæring* og *differensiering*, men det betyr ikke at tematikken som knyttes til disse to begrepene ikke

omtales. For eksempel understreker man i innledning av N39 viktigheten av å tilpasse kravene som er nedfelt i lærerplanene for fag etter elevenes forutsetninger, evner, anlegg og interesser. N39 skriver blant annet at læreren «... må prøve å tilpasse kravene etter det de enkelte elever med rimelighet kan greie» (N39 1939/1957:8). N39 viser til en større evneprøve av førsteklassinger gjort i 1937 som konkluderer med at det er et enormt sprik i intelligenskvotient (IQ) mellom enkeltelever i en og samme klasse og mellom klasser. Som en konsekvens av disse funnene så konkluderer N39 med at målet for opplæringen «... er ikke å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene ei opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg» (N39 1939/1957:11). Dette målet skal gjelde både for elever som ikke har «forutsetninger for å greie minstekravene» og for «elever som greier mer enn det som er tatt med i minstekravene» (N39 1939/1957:10). For å understreke at ulike barn trenger ulike tilrettelegginger så bruker N39 et bilde: «Å behandle alle disse barn likt og kreve det samme av alle, ville være like så uriktig som om en læge f.eks. brukte de samme helperåder mot alle slags sykdommer (N39 1939/1957:11).

At ulike barn trenger ulike tilrettelegginger var et viktig prinsipp som skulle legges til grunn for datidens opplæring. Dette prinsippet var en type interessebasert differensiering kalt *individuell undervisning*. Om denne interessebaserte differensieringstypen og tilpassete opplæringen skriver N39 følgende: «Den individuelle undervisningen kommer hver enkelt elev til gode, hvert barn får arbeide med noe som mest mulig interesserer det, og som det greier» (N39 1939/1957:13). Normalplanen gir også læreren fullmakt til å praktisere en type innholdsdifferensiering for «... barna som ikke vil kunne klare arbeidet, må få lettelser, f.eks. ved å gjøre bare en viss del av den oppgaven som klassen eller gruppa skal gjøre» (N39 1939/1957:17).

I *Mønsterplan for grunnskolen* (M74) er det eget kapittel som heter *Differensiering*. Kapitlet starter med følgende setning: «Det en ønsker å oppnå ved en differensiering, er å tilpasse undervisningen og skolearbeidet så langt som mulig til den enkelte elevs forutsetninger» (M74 1974:29). Vi kan lese gjennom dette sitatet at M74s forståelse av begrepet *differensiering* ikke er vesentlig forskjellig fra dagens forståelse av begrepet *tilpasset opplæring*.

Av konkrete differensieringstiltak nevner M74 at elever på ungdomstrinnet vil «... måtte jobbe med ulikt stoff – ulikt i mengde, art eller vanskelighetsgrad» (M74 1974:26), og eleven må ikke «... på noen områder bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til

hans forutsetninger» (M74 1974:30). Differensieringstiltakene skal prinsipielt tilpasses individene, ikke grupper av elever. Mønsterplanen uttrykker at pedagogisk differensiering er å foretrekke, men nevner også at organisatorisk differensiering kan både være nødvendig og det fortrukne overfor enkelte elevgrupper. M74 ser for seg at løsningen på elevenes ulike arbeidsevne og forutsetninger er å foreta bortvalg og tilvalg i forhold til lærestoffet som er angitt i M74s fagplaner. Det finnes begrensninger for bortvalg, og det lærestoffet som ikke kan velges bort kaller M74 gjerne for grunnleggende eller uforanderlig stoff. Det som blir betraktet som grunnleggende stoff knyttes til det som datidens skolemyndigheter mente var viktig for å ivareta og videreføre kulturarven og for å gi de unge en allmenndannelse.

M74s formål med den tilpassete undervisningen favner bredt. Den har ikke bare best læring som formål, men differensieringen skal også fremme personlig vekst, fysisk og psykisk helse og trivsel (M74 1974).

N39 hadde fastsatte minstekrav, men M74 gikk bort i fra prinsippet om minstekrav fordi man ønsket å forsterke muligheten for individuelle tilpasninger av lærestoffet til den enkelte elevs forutsetninger. M74 skriver at planen er «... utarbeidet uten at obligatoriske minstekrav er fastsatt. Dette er gjort for at undervisningen lettere skal kunne tilpasses den enkelte elevs evner og interesser» (M74 1974:5).

M74 vektlegger i større grad enn tidligere læreplaner at skolen har som oppgave å utvikle individene. «Skolen kan ikke løse denne oppgaven uten å bygge på kjennskap til den enkelte elevs egenart og på respekt for den enkelte elevs menneskeverd» (M74 1974:10). Skolen skal arbeide aktivt med å påvirke elevene slik at de «... godtar hverandre som innbyrdes ulike, men samtidig likeverdige» (M74 1974:11). Dette individfokus var også en av grunnene til skolemyndighetene valgte å gå bort i fra den gruppeorienterte organisatoriske differensieringen kalt kursplansystemet. Planen skriver: «Gjennom allsidig aktivitet må elevene få utvikle sin egenart. De skal få hjelp til å bli seg bevisst hvem de er, og kunne vurdere seg selv, sine muligheter ...» (M74 1974:13). Videre står det i planen at det er viktig at skolen legger til rette for at elevene «... får oppgaver som de med rimelighet kan mestre» (M74 1974:13) og gi elevene «... mer å strekkes seg etter» (M74 1974:12-13). Eller sagt på en annen måte: «Oppgavene må være utformet slik at selv den svakeste eleven kan ha mulighet for å greie noe, men i tillegg bør det gis oppgaver som kan representere en utfordring også for de dyktigste og ivrigste» (M74 1974:34). Vi kan se at tenkningen her harmonisere med en del av den tenkningen vi finner i *St. Meld. 22 (2010-2011). Meld. 22*

(2010-2011) skriver at variasjon i aktivitetene, at eleven er involvert i vurderingen av seg selv og at de får oppgaver som de mestrer og som de kan strekke seg etter er avgjørende for at den enkelte elev skal oppleve opplæringen som motiverende.

I *Mønsterplan for grunnskolen* (M87) brukes begrepet *differensiering* kun én gang. Begrepet brukes som en generell term som viser til de individuelle tilpasninger som lærerne skal foreta for å lage en tilpasset opplæring ut fra elevenes evner og forutsetninger. Så i praksis betyr at læreplanene fra og med M87 til dagens LK06 ikke bruker begrepet *differensiering*.

M87 er absolutt opptatt av tilpasset opplæring. Allerede i introduksjonen understreker statsråd Kirsti Kolle Grøndahl (1987) viktigheten av «tilpasset undervisning». Hun skriver blant annet: «Grunnskolen er en skole for alle, og den skal gi alle likeverdig opplæring. Dette betyr ikke at alle skal få samme undervisning. Elevene er forskjellige, og derfor må undervisningen variere fra elev til elev ...» (M87 1987:4). Videre påpekes det at mønsterplanen «... presenterer felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger» (M87 1987:8). Og dette lærestoffet skal differensieres «... ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjelder både mengde, vanskegrad og arbeidsformer» (M87 1987:42).

M87 har et eget kapittel som heter *Likeverdig og tilpasset opplæring*. Slik M87 beskriver likeverdig opplæring og tilpasset opplæring får man en forståelse for at dette er to sider av samme sak. Det slås fast at alle barn «... uavhengig av hvor de bor i landet, og uten hensyn til kjønn og til sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, har rett til likeverdig opplæring» (M87 1987:26). Et av M87s premiss er at barn er forskjellige, barna har ulike evner og forutsetninger. Dermed følger prinsippet om tilpasset opplæring som en fornuftsmessig konsekvens av prinsippet om likeverdig opplæring. For at disse ulike elevene skal få en likeverdig opplæring så må den være forskjellig, med andre ord må opplæringen tilpasses elevenes behov, evner og forutsetninger. M87 understreker at dette prinsippet også skal gjelde barn med spesielt godt utviklete evner. *St. Meld. 22 (2010-2011)* er også opptatt av at tilpasset opplæring skal gjelde for høyt presterende elever. Meldinga vier temaet et helt underkapittel.

Tilpasset opplæring som skal favne hele skolens virksomhet vil få som konsekvens at læreren må gjøre tilpasninger innenfor alle didaktiske kategorier. Lærestoffet «... må velges og legges til rette med tanke på ulike forutsetninger ...» (M87 1987:26), og lærestoffet og arbeidsmåtene skal bidra til at alle elever får «... samme muligheter til å få utfordringer og til

å få dekket sine behov for å mestre oppgaver» (M87 1987:27). Organiseringen må være slik at elevene kan lære av hverandre og at alle elever har utbytte av fellesskapet.

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) Generell del* (som er identisk med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Generell del*) finnes det ingen definisjon av uttrykket *tilpasset opplæring*. Det presenteres heller ingen eksempler på hva denne tilpasningen kan være i praksis. Avsnittet legger til grunn at mennesker har ulike evner og er nysgjerrige, og derfor må fagenes undervisning tilpasses alderstrinnet, klassen som helhet og den enkelte elev. Det gis ingen veiledning for læreren i læreplanens generelle del om hvordan hun/han kan tilpasse sin undervisning (*Generell del* i L97/LK06).

I L97s kapittel kalt *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen* (populært kalt «Broa») vises det til det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring. L97 er særdeles kortfattet i sin omtale av tilpasset opplæring, og det mest sentral er nok dette: «Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarer til føresetnadene deira. Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod» (L97:58).

I Kunnskapsløftets kapittel kalt *Prinsipper for opplæringen* er presentasjonen av tilpasset opplæring like kort som i «Broa» i L97. Kapitlet sier blant annet at tilpasningene skal legge til rette for at elevene skal oppleve glede ved å mestre og at de skal få møte utfordringer som gir dem noe å strekke seg mot. De mest konkrete utsagnene om hva tilpasset opplæring dreier seg om er at hver enkelt elev skal få en opplæring som kjennetegnes ved variasjon av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og i organiseringen og intensiteten av opplæringen (LK06).

Både N39, M87, L97 og LK06 understreker at tilpasset opplæring gjelder også for elever med sterke skolefaglige evner. Ut fra egen erfaringsbaserte empiri, så er det såpass krevende for lærerne å få til best mulig tilpasset opplæring for de skolefaglige svake elevene at det blir med det. Det kan tenkes at det er en utbredt holdning om at «de skoleflinke klarer seg».

Begrepet *differensiering* er som sagt ikke brukt i *Kunnskapsløftet* (LK06), men tematikken som er knyttet til tilpasset opplæring er også i stor grad den samme som knyttes til differensiering. Det er en del negative assosiasjoner knyttet til begrepet differensiering, og som kan være en forklaring på at begrepet svært sjelden brukes i offisielle utdanningspolitiske

dokumenteter i dag. For mange så assosieres begrepet differensiering med negativt ladete fenomener som for eksempel segregering, stigmatisering og kursplandeling (Øzerk 2011).

4.3 Hensikten med differensiering

I pedagogikken handler differensiering om å håndtere forskjellighet (Øzerk 2011). I dag dreier differensiering seg om å planlegge og å igangsette opplæringstiltak som har til hensikt at hver enkelt elev lærer mest, enklest og best mulig. Det er også en del av differensieringsarbeidet å evaluere om tiltakene faktisk har ført til en bedre læringssituasjon for elevene, og om læringsutbyttet har blitt større.

Synet på hva som er gode og riktige differensieringstiltak forandrer seg med tid og sted. Et menneskes samfunnssyn, menneskesyn og læringssyn er preget av de verdier som er gjeldende i tiden, i kulturen og i den posisjonen mennesket har i samfunnet. På samme måte har de samme verdiene stor innvirkning på valg av differensieringstiltak i en nasjons utdanningssystem.

For eksempel i noen skolesystemer bruker man differensiering for å sortere elever etter evner for å kunne gi en spisset opplæring for en elite av elever. Slik bruk av differensiering er ikke aktuelt å bruke i Norge i dag, mens denne måten å sortere elever på kan være legitimt innen andre nasjoners utdanningskultur.

Noen differensieringstiltak har til hensikt å segregere, mens andre har integrering som mål. Differensieringstiltak som går ut på å dele elevene inn i permanente grupper eller klasser basert på kriterier som evner, faglige nivå, testresultater, etnisitet, kjønn eller sosioøkonomiske forhold er ulovlig i Norge i dag (Engelsen 1998, Øzerk 2006, Dale 2008 m.fl.).

Selv om tilpasset opplæring og differensiering kan brukes synonymt, så kan hensikten med henholdsvis tilpasset opplæring og differensiering ha forskjellig begrunnelse. Tilpasset opplæring er alltid knyttet til det å gjøre opplæringen mer utbytterik for alle elever, at opplæringen dermed blir mer rettferdig og at opplæringen skal være likeverdig. Motivene bak enkelte typer differensiering av elever kan være noe helt annet enn motivene bak tilpasset opplæring. Man kan for eksempel ha som motiv og kriterier å dele elevene inn i grupper etter kjønn eller sosioøkonomisk bakgrunn. Disse to typene differensiering er helt uforenelig med prinsippene for tilpasset opplæring.

I den norske utdanningspolitikken er noen differensieringsintensjoner og noen differensieringstyper og former for differensiering legitime, mens andre er det ikke (Øzerk 2006, Dale 2008). Hva som er legitime og ikke legitime differensieringstiltak blir klargjort senere i kapitlet.

4.4 Differensieringens historie

Deler av det som er differensieringens historie er også en viktig del av ungdomsskolens utvikling. De differensieringsgrep som er milepæler for ungdomstrinnets historie ble grundig gjennomgått i kapittel 3 *Skoleverkets ungdomstrinn – ungdomsskolens historie*. Jeg vil være ganske kortfattet i dette kapitlet i omtalen av differensieringstiltak som for eksempel den linjedelte ungdomsskolen og kursplanordningen, fordi disse to differensieringstiltakene ble omfattende presentert i kapittel 3.

4.4.1 Skoledifferensiering

Den første formen for organisatorisk differensiering innen skoleverket var såkalt skoledifferensiering. Skoledifferensiering vil si at skolen er et differensieringstiltak i seg selv (Øzerk 2011). Denne type organisatorisk differensiering var et byfenomen, og var en vanlig differensieringsform fra omtrent 1750 og fram til 1930-tallet. Før 1750 hadde byenes latinskoler mange elever fra lavere sosiale lag, men etter 1750 ble de fattige i større og større grad henvist til allmueskolen. På slutten av 1700-tallet etablerte borgerklassen sine egne borgerskoler. I tiden før omtrent 1850 var det en fjern tanke både for myndighetene, og for befolkningen for øvrig, at skoleverket burde organiseres slik at det virket sosialt utjevne. Differensieringsordningen var et byfenomen fordi det kun unntaksvis var flere skoler på bygda. Den eldste offentlige landsomfattende skolestatistikken vi kjenner er fra 1837, og den forteller oss at kun 1 % av skolepliktige barn i landsdistriktene fikk sin undervisning i andre skoler enn allmueskolen (Dokka 1988). Dermed kan vi konkludere med at skoledifferensiering var praktisk talt fraværende i landsdistriktene.

Elevene i byene ble vanligvis fordelt på skoler etter sosial klasse. Differensieringskriteriene var altså knyttet til økonomiske forhold, sosial tilhørighet og de yrkesmessige valg som var forventet av barna fra de ulike samfunnsklassene. De tre skoleslagene var gjerne de lærde skoler, borgerskoler og de fattiges skole (byallmueskolen).

Før 1814 var det katedralskole (lærde skole) i Christiania, Bergen, Trondheim og Christiansand. I tiden etter 1814 ble det opprettet lærde skoler i åtte nye byer. Det var 2-3 % av den totale elevmassen i disse byene som var elev på en lærd skole. Det var et krav om å ha fullført latinskolen (lærde skole) for å kunne få begynne på en universitetsutdanning, som igjen var en forutsetning for å bli embetsmann. Det var embetsmennene som styrte landet på denne tiden. Fra og med 1660 ble det etablert en sammenheng mellom utdanning og statsstyring. Embetsmennes fagspråk var latin, og det var også en vanlig oppfatning at det var sammenheng mellom det å beherske det latinske språket og det å inneha klassisk danning. Dermed hadde embetsstanden en felles kulturell og en språklig kodeks som var ekskluderende for de som ikke var innvidde (Dale 2008).

Borgerskapet differensierte skoletilbud ble kalt borger- og realskolene. Borgerskapet så at det var et behov for skoler med en fagkrets som var bedre tilpasset næringslivets behov. De fikk mulighet til å realisere sine skoleplaner under opplysningstiden (i Norge kan opplysningstiden tidfestet omtrentlig fra 1750 til 1814), fordi tidsåndens tankesett var blitt mer åpen for rasjonalitet og mer håndverks- og handelsrettet skoleopplæring (Dokka 1988). Den eldste borger- og realskolen ble etablert i Trondheim i 1783. I 1837 var det tilsvarende skoler i omtrent halvparten av de 42 norske byene. Omtrent 6-7 % av den totale elevmassen i disse byene gikk på en borgerskole. Borger- og realskolen var en skole både for jenter og gutter og hadde en fagkrets som for eksempel moderne fremmedspråk og nyttige vitenskaper. I læreplanene kom det fram at dette var en skole for håndverkere, kjøpmenn, sjøfarere og for de som skulle ha borgerlige samfunnsstillinger. Dette var skolen for alle borgere som hadde ambisjoner om å være næringsdrivende. Fagkretsen fra disse skolene er det som danner kjernen i den felles skolen som ble utviklet på 1800-tallet, og som senere ble kalt enhetsskolen (Dale 2008).

Allmueskolen i byene var først og fremst en skole for fattigfolk. I noen byer var det en forutsetning for å kunne være elev ved allmueskolen at familien mottok hjelp fra fattigvesenet. Derfor måtte allmuefamilier som ikke mottok fattighjelp kjøpe skoleplasser for sine barn ved det billigste alternativet blant privatskolene. I de byene der allmueskolen var åpen for alle, valgte likevel de kondisjonerte familier skoler som kunne tilby en høyere og bredere utdanning enn hva allmueskolen kunne tilby. Omtrent 50 % av de skolepliktige barna var elever ved byallmueskolen. Byallmueskoleloven av 1848 fastslo at skolen skulle være åpen for alle barn, men for familier fra embetsklassen var det nok kun allmueskolens

betalingsklasser som kunne være et attraktivt tilbud. Allmueskolens fagkrets bestod fram til 1889 stort sett av opplæring i lesing, begrepsforståelse og kristendom. Opplæringen i skriving og regning var mer tilfeldig. Betalingsklassene derimot kunne gi videregående opplæring i rettskriving, stiløvelser, regning, gymnastikk for gutter og håndarbeid for jenter (Dokka 1988).

Skoledifferensieringen ble gradvis avvirket etter 1814. Perioden med et eneveldig styresett var tilbakelagt. Litt etter litt ble demokratiske og liberalistiske holdninger og idéer mer akseptert i befolkningen. Flere og flere politikere støttet ordninger der staten skulle ta større ansvar for samfunnets fattigdomsproblematikk og sosiale vansker. For eksempel ble fattighjelp definert som en offentlig forpliktelse i 1845. Datidens humanitære og demokratiske idéer legger grunnlaget for og er motivet bak en felles skole i Norge. Det var en utdanningspolitisk vilje til å omskape differensierte skolesystemer til ett sammenhengende skolesystem. Dette nye skolesystemet skulle skape en sammenheng mellom «grunnskolen» og den høyere skole. 1800-tallets høyere skole tilsvarer det som i dag inngår i ungdomsskolen og videregående skole (Dale 2008). At den obligatoriske skolen skulle gi alle elever lik mulighet til å kvalifisere seg for videre skolegang var et prinsipielt standpunkt for mange politikere da, og er det en dag i dag.

En sentral premissleverandør av nye ideer til utviklingen av Norges nye skolepolitikk var Hartvig Nissen (1815-1874). Nissen var også tydelig på at staten måtte hjelpe barna fra fattige familier inn i den felles dannelsen som skolen skulle gi alle landets borgere. «I over 150 år har det vært en utdanningspolitisk intensjon om å bruke utdanning som verktøy for sosial utjevning. Idégrunnet finner vi allerede hos Hartvig Nissen» (Dale 2008:48).

I dag eksisterer skoledifferensiering i form av privatskoler. For å få lov til å drive privatskole i Norge i dag så må den følge et relativt strengt lovverk, men til gjengjeld får privatskolene dekket brorparten av driftskostnadene av staten. For å kunne søke om å få starte en privatskole på grunnskolenivå så minst et av følgende tre kriterier være oppfylt: Skolen skal ha et religiøst grunnlag, skolen skal ha sin basis i en anerkjent pedagogisk retning (som for eksempel Montessori- eller Steiner-pedagogikk) eller at skolen skal være internasjonal. For videregående opplæring kan også private etablere skoler med fokus på toppidrett (*Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova)* – <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>).

Oslo kommune utfordrer dette regelverket ved at de har etablert en offentlig ungdomsskole med en «privatskoleprofil». Det Oslo kommune har gjort er å gi et tilbud til, etter opptaksprøver, spesielt begavete musikk talent. Regelverket gir ikke rom for at en privat aktør kunne ha opprettet et lignende skoletilbud slik Oslo har gjort. Kanskje vi kommer til å få se mer av skoledifferensiering som tar utgangspunkt i elevenes evner eller talent i årene framover?

4.4.2 Kjønsdifferensiering

Å differensiere etter kjønn er en type organisatorisk differensiering som prinsipielt er uønsket og ulovlig i dag. Men det forekommer i enkelte sammenhenger allikevel. På enkelte skoler er det kun gutter i et valgfag, og kun jenter i et annet. Dette er en form for organisatorisk differensiering som er prinsipielt uønsket, men lovlig fordi elevene står fritt til å velge valgfag etter sine ønsker og interesser. Man vet at skoler har hatt forsøksordninger med kjønnsdelte kroppsøvingstimer, og jeg har selv vært ansatt på en skole som på begynnelsen av 2000-tallet delte en klasse etter kjønn som et tiltak for å få større kontroll på uro og uønsket atferd. Skolen praktiserte denne ordningen i ett halvt år. Skolen evaluerte tiltaket som vellykket og ønsket å videreføre ordningen, men skoleadministrasjonen stoppet tiltaket begrunnet i regelverket. Diskusjonen om man bør åpne opp for kjønsdifferensiering dukker opp med jevne mellomrom. En av de påstandene som blir flittig brukt til støtte for en slik ordning er at det skal være lettere å lage en god tilpasset opplæring hvis man har rene gutte- og jenteklasser.

Jente- og gutteskoler ble gradvis avviklet utover på 1900-tallet, men helt fram til omtrent 1970 fantes det «rester» av ordningen med jente- og gutteklasser.

N39 erkjenner at det er store forskjeller mellom elevene, men ingen av de forskjellene som nevnes i denne læreplanen knyttes til kjønn. Det er først og fremst evner og ulik sosial bakgrunn som planen viser til når ulikhetene mellom elevene skal forklares. Det kan virke som datidens forståelse av ulikhetene mellom kjønnene var så selvfølgelig at problematisering av det faktum at gutter og jenter hadde ulike undervisningsplaner ble sett på som helt unødvendig. Kanskje det ble nærmest betraktet som en naturgitt orden at guttene skulle ha flere timer i norsk, historie, geografi, naturfag, regning, skriving og kroppsøving enn jentene, mens jentene hadde faget husstell helt for seg selv og flere timer i sang og handarbeid enn guttene? Det totale timetallet for jenter og gutter var likt (N39 1939/1957).

Like selvfølgelig som at jenter og gutter skulle ha ulike undervisningsplaner i 1939, så skulle jenter og gutter være likestilte, og få opplæring etter den samme fagplanen fra og med læreplanen *Mønsterplan for grunnskolen* (1974) (M74). M74 skriver at gutter og jenter «... skal kunne være sammen i felles klasse/gruppe, de skal ha likt timetall og lik undervisning i de obligatoriske fag, samme rett til å velge frivillige fag, og de skal ha de samme rettigheter og samme plikter på alle andre områder i skolen» (M74 1974:23).

Mønsterplan for grunnskolen (1987) (M87) uttrykker nærmest ordrett de samme prinsippene om likestilling mellom kjønnene som i M74. «Gutter og jenter skal være likestilte på alle områder i skolen ...» (M87 1987:15), dette vil si at de skal «... ha de samme rettigheter og plikter på alle områder. De skal til vanlig være sammen i felles klasse eller gruppe, de skal ha likt timetall og lik undervisning i de obligatoriske fagene, og de har samme rett til å velge ulike valgfag» (M87 1987:30).

Skolen skulle ikke være nøytral når det gjaldt kjønnsopdragelsen. M74 skriver at skolen skal «... aktivt prøve å motvirke at yrkesvalg domineres av kjønnsstradisjoner», at jenter får en god yrkesutdannelse fordi «En forutsetning for reell likestilling mellom kjønnene er økonomisk uavhengighet», at guttene tar like mye ansvar for oppgavene i hjemmet som jentene og at skolen lærer elevene «... å forstå at det er like naturlig at jentene vil komme til å delta i det offentlige liv som guttene» (M74 1974:24). Det skinner gjennom at skolemyndighetene i 1987 var opptatt av at gutter viser en atferd som bør justeres, og at skolens oppdrag er å bidra i arbeidet med å få til ønsket atferdsendring. M87 skriver: «Skolen må motvirke ensidigheten i de arbeidsoppgavene som tradisjonelt er blitt utført av de to kjønn. Det må i denne sammenhengen legges vekt på at guttene settes i stand til å klare å gi nødvendig omsorg til andre» (M87 1987:16).

Selv om kjønnsdifferensiering i skolen har vært uønsket siden tidlig på 1970-tallet, så har altså læreplanene fra og med M74 instruert skolene til å arbeide med en kjønnsdifferensiert oppdragelse av elevene. Skolemyndighetene har ment at kjønnsdifferensiert oppdragelsen er en forutsetning for å sikre reel likestilling, og at det er en så viktig tematikk at skal «... behandles i alle fag når det er tematisk aktuelt» (M87 1987:30). Derfor skal skolen arbeide for å stimulere jentene til å ta en utdannelse slik at de blir økonomisk uavhengige, fordi det sies at det er en «... forutsetning for reel likestilling ...» (M87 1987:32), og til å være deltagere i den offentlige debatten. Skolen må lære elevene «... å forstå at jentene skal delta i det offentlige liv i samme grad som guttene» (M87 1987:31). Utdanningsmyndighetene var bekymret for at

kvinnene som gruppe hadde for lite makt og var i for liten grad aktører i samfunnsutviklingen, og at menn «... som gruppe har en langt sterkere stilling enn kvinner på de fleste områdene som direkte påvirker samfunnsutviklingen» (M87 1987:30). I følge M87 så «... må skolen aktivt fremme likestilling og unngå å videreføre og forsterke tradisjonelle kjønnsroller» (M87 1987:30) for å skape en riktigere balanse mellom kjønnene. Videre skal skolen aktivt påvirke elevene til å velge yrker som går på tvers av kjønnsstradisjonene og skolene skal lære guttene å bli mer omsorgsfulle. M87 understreker også at det er et overordnet mål i den tverrfaglige historieundervisningen at elevene skal få kunnskap om kvinnenes bidrag for utvikling av samfunn gjennom historien. M87 legger vekt på at elevene «... må få voksende forståelse for at vår egen tid er resultat av en lang historisk prosess» (M87 1987:17), og i denne sammenheng må det «... legges vekt på kvinnenes innsats både når det gjelder utvikling av vårt eget samfunn og i internasjonal sammenheng» (M87 1987:17).

M87 påpeker at gutter får mer oppmerksomhet i skolen enn jenter. Derfor må lærerne sørge for «... at jentene får like stor oppmerksomhet, stimulans og utfordring som guttene» (M87 1987:31). I dag så er bekymringen delvis snudd på hodet; hvordan skal vi stimulere og utfordre guttene slik at de blir motivert til å tilegne seg den kompetansen som er nødvendig for at de skal ha utbytte av opplæringen i videregående opplæring?

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997) (L97) og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006) (LK06) har ikke eget kapittel om likestilling mellom kjønnene slik *Mønsterplan for grunnskolen* (1974) (M74) og *Mønsterplan for grunnskolen* (1987) (M87) har.

Meld. St. 22 (2010-2011) har aktualisert spørsmålet om det kan være hensiktsmessig å innføre kjønnsdifferensiering igjen i enkelte fag fordi nasjonale prøver viser at det er bekymringsfulle store kjønnsforskjeller i prøveresultatene blant ungdomsskoleelevene. Forskingen som det vises til i *Meld. St. 22 (2010-2011)* når det gjelder like muligheter for å lykkes på skolen for begge kjønn, er det størst bekymring knyttet til gutters skoleferdigheter. Gutter har gjennomsnittlig dårligere karakterer i alle fag, bortsett fra i kroppsøving, og leseferdigheten er kritisk lav for svært mange gutter.

Meld. St. 22 (2010-2011) beskriver noen av guttenes leseferdigheter på følgende måte «[...] det er likevel grunn til bekymring når 21 prosent av guttene skårer under nivå 2, mot 8 prosent av jentene. Elever som ikke når nivå 2, vil ifølge forskerne ha store problemer med å greie seg

i videregående opplæring fordi de ikke greier å lese for å lære. De forstår ikke nok av det de leser, selv om de kan lese» (Meld. St. 22 (2010-2011):45).

«Mens gjennomsnittsforskjellen mellom jenter og gutter i OECD er på 39 poeng i jenters favør, er forskjellen i Norge på 47 poeng. Ifølge OECD tilsvarende dette mer enn ett skoleårs progresjon i lesing» (Meld. St. 22 (2010-2011):52). Oppgaven legger til grunn som premiss at evnene til å kunne utvikle sine leseferdigheter er relativt lik hos jenter og gutter. Hvorfor har ikke guttene utviklet sin leseferdighet like godt som jentene hvis evnen for å kunne lese er lik hos kjønnene?

Mens det ser ut til at en god del gutter sliter med grunnleggende skoleferdigheter på ungdomsskolen, så viser undersøkelser at det er langt flere jenter enn gutter som har psykiske plager. *Meld. St. 22 (2010-2011)* viser til tall fra Folkehelseinstituttet (2009): «Andelen barn og unge som har psykiske plager som påvirker deres funksjonsnivå, er høyest i 15 – 16-årsalderen. Rundt 17 prosent (25 prosent av jentene og 9 prosent av guttene) i denne aldersgruppen har psykiske plager» (Meld. St. 22 (2010-2011):76). Hver fjerde jente i tiende klasse har psykiske plager som virker hemmende for deres funksjonsnivå. Er det noen tiltak skolen kan gjøre for å tilby jentene en bedre psyko-sosial oppfølging og støtte?

Christian W. Becks (2011) forskningen bekrefter den forskningen som *Meld. St. 22 (2010-2011)* viser til. Becks undersøkelse fra 2011 viser at det er store forskjeller mellom kjønnene når det gjelder prestasjoner i fagene norsk og engelsk på 9. trinn. Jentene gjør det markant bedre i disse fagene. Både gutter og jenter (18-19 %) ønsker mer praktisk opplæring i ungdomsskolen, men jentene ønsker at den praktiske opplæringen skal være mer kreativ og kunstnerisk orientert enn hva guttene ønsker (Beck 2011). «Det er jentene fra middelklassen som gjør det best i ungdomsskolen og guttene fra arbeiderklassen som gjør det dårligst» (Beck 2011:33), konkluderer Beck med i sin forskningsrapport om ungdomsskoleelevers forhold til skolen. I følge Becks undersøkelse ønsker gutter og jenter ulikt innhold i valgfagene. Får jentene tilbud om valgfag som er kreativt og kunstnerisk orientert, og får guttene tilbud om valgfag som er reelt praktiske?

4.4.3 Den linjedelte ungdomsskolen

I løpet av forsøksperioden med 9-årig skole på 1960-tallet tvilte de fleste stortingspolitikere på at det var en god ide å etablere et ungdomstrinn som skulle favne alle elever uavhengig av

forutsetninger, evner og interesser (Dokka 1988). Svært mange politikere var overbevisst om at en obligatorisk 9-årig grunnskole krevde også en differensieringsordning (Myhre 1998).

Men forslaget om en differensieringsordning som hadde som formål å sluse elever inn i forhåndsdefinerte linjer kom opp før man startet opp forsøkene med ungdomsskole. I 1952 kom den stortingsoppnevnte *Samordningsnemda* med et radikalt forslag. Nemda anbefalte å bygge ut en linjedelt ungdomsskole for all ungdom. De ønsket å etablere et skoleslag for alle elever som skulle fungere som et mellomtrinn mellom folkeskolen og videregående opplæring (Dokka 1988). Denne differensieringsordning faller innenfor det vi kategoriserer som organisatorisk differensiering.

De første linjedelte ungdomsskolemodellene ble utprøvd fra 1955. Modellen gikk ut på fysisk å flytte den 2-årige framhaldsskolen (fikk navnet *allmenn og yrkesforberedende linje*) og den 2-årige realskolen (fikk navnet *allmenn og gymnasforberedende linje*) inn i samme skolebygning, og elevene fikk muligheten til å velge noen fag på tvers av linjene. Poenget var å få etablert én skole med to likeverdige linjer (Dokka 1988).

I 1963 ble *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* revidert, og den linjedelte ungdomsskolen lagt ned (Dokka 1988). Flertallet av politikerne hadde en visjon om at ungdommene skulle gå i en mer enhetlig skole enn det resultatet ble av den linjedelte ungdomsskolen ble.

Det er interessant å se at ideen om et linjedelt ungdomstrinn har igjen fått sin renessanse. I dag har flere norske kommuner etablert «linjer» på noen av sine ungdomsskoler. Tilbudene på disse «linjene» er gjerne rettet mot ungdom med talent enten innen dans, musikk eller idrett. I noen kommuner har de også et ønske om å utvide tilbudet med en egen «linje» for realfagtalent.

4.4.4 Kursplandifferensieringen

Ideen bak kursplandifferensieringen er at elever ikke har kapasitet til å lære like mye, og derfor må man utarbeide nivådelte læreplaner i enkelte fag.

I den første fasen av forsøk med 9-årig skole ble elevene plassert inn i enten kursplannivå 1, 2 eller 3 i fagene norsk, matematikk, engelsk og tysk. Det var skolen som vurderte elevens faglige nivå og plasserte eleven så inn på «riktig» kursplannivå. På denne tiden tenkte sentrale myndigheter at kursplandifferensieringen var en god idé fordi de hadde en holdning om at

man ikke kunne forvente at elevene hadde muligheter til å lære like mye (Meld. St. 22 (2010-2011)).

I 1963 ble den linjedelte ungdomsskolen lagt ned, og samtidig mistet skolen styringsretten over å kunne plassere elevene på det kursplannivået som de vurderte som riktig. Heretter skulle elevene og deres foresatte velge kursplannivå. Resultatet av den nye ordningen ble at alt for mange elever valgte teorifag og de mest krevende kursplanene fordi det var det som krevdes hvis man ønsket å gå videre på gymnaset (Dokka 1988). Dermed mistet kursplandifferensieringen sin funksjon.

Forsøksrådet mistet etter hvert troen på kursplansystemet. Forsøksperioden hadde vist at svakt presterende elever presterte mye bedre i sammenholdte klasser enn elever som var plassert på kursplan 3-nivå, og at det var mye som tydet på at disiplinproblemene var mindre omfattende i sammenholdte klasser enn i kursplanklasser (Dokka 1988).

Det skulle vise seg at den skolestyrte plassering av elever på kursplanene ikke var rettferdig. Karakterstatistikken viste at de beste elevene på lavere kursplaner oppnådde langt bedre resultater enn de under middels presterende elevene på den høyeste kursplanen. Ved innføringen av nye læreplan i 1974, *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*, ble det bestemt at kursplandifferensieringen skulle opphøre (Meld. St. 22 (2010-2011)). M74 rådet lærerne til å gå bort i fra tilpasninger på gruppenivå, og heller tenke tilpasset opplæring på individnivå (Dokka 1988).

4.4.5 Tempodifferensiering

Ved avviklingen av kursplanene i 1974 åpnet skolemyndighetene for at skolene kunne ta i bruk en annen type differensiering; tempodifferensiering. Skolemyndighetene så for seg at elevene kunne nå like langt i sin faglige progresjon, men at noen elever trengte lengere tid enn andre. Etter noen års praktisering av denne differensieringsformen ble den evaluert, og Stortinget konkluderte med at denne formen for differensiering hadde såpass mange uheldige sider at det ble besluttet å avvikle ordningen i 1979 (Meld. St. 22 (2010-2011)).

4.4.6 Fag- og valgfagsdifferensiering

Fag- og valgfagsdifferensiering er vanligvis en type organisatorisk differensiering fordi elevene må som oftest reorganiseres i grupper som er uavhengige av de sammenholdte klassene.

Under perioden der N39 var gjeldene som læreplan eksisterte det delvis en fagdifferensiering. Gutter hadde flere timer i norsk, historie, geografi, naturfag, regning, skriving og kroppsøving enn jentene, mens jentene hadde faget husstell helt for seg selv og flere timer i sang og handarbeid enn guttene. Med andre ord ble det praktisert en organisatorisk differensiering der kjønn var kriteriet.

Mønsterplan for grunnskole (1974) skriver at valgfagene bør være så variert som mulig, og derfor bør de «... appellere til evner og interesser på mange forskjellige områder, like mye praktiske og estetiske som fysiske og intellektuelle» (M74:31). M74 nevnte 22 mulige valgfag, men M74 hadde lagt opp til stor lokal valgfrihet også innenfor valgfagordningen. En kartlegging gjort i 1982 viste at norske ungdomsskoler samlet ga et tilbud om godt over 200 valgfag (Meld. St. 22 (2010-2011)). Med andre ord var valgfag en type organisatorisk differensiering der skolens, lærerens og elevens interesse var kriteriet.

Som et resultat av ovennevnte kartleggingen av 1982, der mangfoldet av valgfagstilbud nærmest var ut av kontroll, bestemte man ved innføring av M87 at kun elevens interesse og forutsetninger skulle ligge til grunn for valgfagene. Med M87 ble valgfagene en type organisatorisk differensiering der elevens interesse var kriteriet.

Med L97 ble valgfagene, slik vi kjente de fra mønsterplanen, avviklet. Valgfagene ble erstattet med «tilvalgsfag». Tilvalgsfagene hadde «ordinære» fagplaner, fastsatt av nasjonale utdanningsmyndigheter, og de begrenset seg til fordypning i ulike språkfag, bortsett fra ett tilvalgsfag som ble kalt for praktisk prosjektarbeid. Praktisk prosjektarbeid var det eneste tilbudet for elever som ikke ønsket å velge et teorifag. Denne valgfagsordningen var slik sett en enorm kontrast til valgfagsordningen under M74 og M87.

Ved revisjon av LK06 i 2012 ble valgfagene gjeninnført. Men i motsetning til tidligere valgfagsordninger så er dagens valgfag nasjonalt styrt, både når det gjelder antall valgfag og når det gjelder fagplan (kompetansemål). Med andre ord er dagens valgfag en type organisatorisk differensiering der utdanningsmyndighetenes og elevens interesse er kriteriet.

Det forventes at dagens valgfag har betydelig mer fokus på praktiske arbeidsmåter enn tilvalgene som ble tilbudt elevene under L97-regimet.

4.4.7 Læringsarenaer utenfor skolen – utplassering i arbeidslivet

Utplassering av ungdomsskoleelever på andre læringsarenaer enn de skolen kan styre direkte, er en form for organisatorisk differensiering.

I *Normalplan for byfolkeskolen* (N39) presenteres det ingen tilbud om utplassering i arbeidslivet for elevene. Men med en 7-årig skole var det kanskje heller ikke nødvendig. Det var først med innføringen av 9-årig obligatorisk skole myndighetene måtte forholde seg til at det for en del ungdom var nærmest «uutholdelig» å tilbringe 9 år på skolebenken.

Ved å gjøre ungdomsskolen obligatorisk, så fikk den med seg en utfordring på kjøpet.

Ungdomsskolen måtte hanskes med «skoletrøtt» ungdom. Før innføringen av den obligatoriske ungdomsskolen ble de unge som ikke fant seg til rette på skolen i stor grad en del av nasjonens arbeidskraft.

Da man innførte den nye grunnskolereformen med to skoleslag som strakk seg over et niårig løp, innførte man også det som ble kalt for praktisk yrkesorientering. Ved innføringen av *Mønsterplan for grunnskolen* (M74) ble skolene pålagt å etablere kontakt og et samarbeid med det lokale næringslivet slik at elevene kunne få erfare hvordan det var å arbeide i et yrke. Alle elever skulle i løpet av ungdomsskolen få en ukes individuell utplassering i et yrke (M74 1974). En av begrunnelsene for denne ordningen var at man mente at yrkesutplasseringen hadde stor betydning for «... elevenes personlighetsutvikling og deres holdninger til skole og utdanning, ...» (M74:64).

Ved innføringen av *Mønsterplan for grunnskolen* (1974) (M74) visste skolemyndighetene at det var en liten gruppe ungdomsskoleelever som var svært lite skolemotiverte. Derfor ble det påpekt at for lite skolemotiverte elever kunne det gjøres «... betydelig avvik fra den oppsatte timefordelingen ...» (M74 1974:70) og at man skulle legge spesielt vekt på trivselsmomentet for denne elevgruppen. Hvis disse skoletiltakene ikke var omfattende nok for å øke elevens trivsel, så kunne utplassering i arbeidslivet være aktuelt. M74 skriver: «Utplassering i arbeidslivet må skje i samarbeid mellom skolen og arbeidskontoret og den bedriften det gjelder. Slike opplegg kan en ordne ved at eleven er på arbeidsplassen en del av skoledagen,

enkelte dager i uken, eller en lengere periode i løpet av skoleåret» (M74 1974:70). Denne muligheten med å ha deler av sin skolegang i en bedrift var et tiltak som var forbeholdt elever på ungdomstrinnet.

Etter noen få års erfaring med den 9-årige obligatoriske skolen tvang det seg fram en offisiell ordning der ungdom som skolen ikke klarte å lage et godt nok skoletilbud for, kunne plasseres ut i arbeidslivet. I 1975 ble det lovfestet at ungdomsskolene kunne samarbeide med det lokale næringslivet for å la «skoletrøtt» ungdom få praktisk opplæring i bedrift i noen timer eller dager pr. uke (Dokka 1988).

Prinsippet om en «den samfunnsaktive skolen» ble førende for *Mønsterplan for grunnskolen* (1987) (M87) sine ideer om praktiske elevaktiviteter. M87s kapittel kalt *Praktisk, sosialt og kulturelt arbeid* «... tar utgangspunkt i ideen om den samfunnsaktive skolen og skal være med på å knytte læringsarbeidet i skolen sammen med liv og virksomhet i lokalsamfunnet. Det skal bidra til å skape balanse mellom den teoretiske og praktiske opplæringen som elevene får» (M87:90). Dette praktiske arbeidet kan for eksempel være å lage fellesaktiviteter for medelever, utføre vedlikeholdsarbeid på skolen, hjelpe kommunen med å rydde et friluftsområde, utføre yrkesoppgaver sammen med en voksen, delta i trafikkpatruljen, delta i lokale kulturaktiviteter eller å være assistent på et eldre hjem eller i en barnehage. På ungdomstrinnet skal det minst settes av 150 timer til dette arbeidet, inkludert en ukes obligatorisk «praktisk yrkesorientering» på en annen arbeidsplass enn skolen. Disse 150 timene er obligatorisk for alle ungdomsskoleelever, men utdanningsmyndighetene signaliserer at det skal være enkelt å utvide dette timetallet for enkelte elever. «Dette kan være aktuelt for elever som over et noe lengre tidsrom vil ha utbytte av en opplæring som har et sterkt innslag av arbeid» (M87:91). I praksis betyr dette at M87 åpner opp for at enkelte elever kan få store deler av sin opplæring ute i bedrift. Dette vil kunne utfordre skolens idé om å gi en likeverdig opplæring for alle elever.

Tilvalgsfaget *Praktisk prosjektarbeid* i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) åpner opp for at opplæringen i dette tilvalgsfaget kan gjennomføres utenfor skolen.

Tilvalgsfag er kun et tilbud for ungdomsskoleelever. Skolen bør bygge på de interessene elevene har. Elever som har valgt faget *Praktisk prosjektarbeid*, og som ønsker å arbeide med praktiske utfordringer, kan få mulighetene til å jobbe på en lokal arbeidsplass. Det står ingenting i L97 om hospiteringen i arbeidslivet skal tidsbegrenses eller ha andre former for organisatoriske rammer for opplæring utenfor skolen.

Det faget i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) som åpner opp for å gi ungdomsskoleelever en mulig læringsarena utenfor skolen, kalles *Arbeidslivsfag*. Faget ble innført som en forsøksordning fra skoleåret 2010/11, og det var et alternativ til annet fremmedspråk. På Utdanningsdirektoratets hjemmeside omtaler de formålet med faget på følgende måte: «Arbeidslivsfag skal bidra til at elever på ungdomstrinnet kan tilegne seg grunnleggende kompetanse innenfor utvikling av tjenester og produkter i samfunnet. [...] Opplæringen skal tilby praktisk arbeid med oppgaver fra yrkesfaglige utdanningsprogram tilpasset ungdomstrinnet. Dette kan foregå i samarbeid med fagmiljøer lokalt eller regionalt og partene i arbeidslivet» (udir.no (29.11.14)). Kunnskapsdepartementet har bestemt at arbeidslivsfag skal bli et permanent fag fra og med skoleåret 2015/16.

4.5 Enhetsskoletankens ideologi og utbredelse

I så å si alle land i Europa fikk man en utvidelse av skoletiden etter andre verdenskrig, dermed var forlengelsen av den norske grunnskolen med 2 år i 1969 en del av en europeisk tidstrend. For eksempel så fikk England sin 9-årige skole i 1949, mens Danmark var sent ute og fikk sin 9-årige skole i 1972. Frankrike innførte sin 10-årige skole i 1959, og ble dermed det landet i Europa med lengst grunnutdanning. Italia utvidet til en 8-årig skole i 1963, og ble det landet i Europa med korteste grunnutdanning på den tiden (Myhre 1998). Disse utvidelsene betydde at også ungdom skulle være elever i den obligatoriske skolen. Oppgaven undersøker ikke ungdomsopplæringen i andre land og hvilke refleksjoner som ligger bak organiseringen av den. Studien undersøker heller ikke om ulike land reflekterer over om ungdomsopplæring kanskje krever noen andre tilpasninger enn opplæring organisert for barn.

Før andre verdenskrig hadde de fleste land i Europa en ordning der elevene gikk på en felles grunnskole med en varighet på mellom 4 og 6 år, før man differensierte ungdomselevne i 2 eller 3 forskjellige linjer. Etter andre verdenskrig var ideen om en enhetsskole utbredt over hele Europa, og det ble vanlig at elevene skulle gå på en felles obligatorisk skole gjennom hele grunnutdanningen (Myhre 1998).

Utjevnings- og likhetstanken står sentralt i den norske enhetsskolens ideologi. Det var i 1920 det ble bestemt at den høyere skole skulle bygge på den avsluttende folkeskolen, og vi fikk den første formen for enhetsskole som hadde en gjennomtenkt fagprogresjon fra første klasse i folkeskolen til og med siste året i den høyere skole. Etter innføringen av prøveordningen

med den 9-årige enhetsskolen i 1959 ble innholdet i enhetsskolebegrepet justert. Før 1959 betydde enhetsskole at elever som gikk på samme klassetrinn skulle få samme undervisning. For elevene i de skolene som deltok i prøveordningen ble opplæringen obligatorisk for alle. Nettopp grepet med å gjøre opplæringen obligatorisk tvang fram ulike differensieringstiltak. Fra og med 1959 gikk alle elever innenfor samme geografisk område vanligvis på sin nærskole, men de fikk ikke nødvendigvis den samme undervisningen. Med den nye obligatoriske skolen ble det innført ulike undervisningstilbud, mer tilpasset elevenes interesser og evner, for ungdommene på de øverste klassetrinnene. Enhetsskoletanken stod også sentralt i utarbeidelsen av lovene i 1974 som omhandlet den videregående opplæringen. Arbeiderpartiet, som hadde regjeringsmakta på denne tiden, stod hardt på sitt standpunkt om at også videregående skole skulle være en enhetsskole som vektla utjevning og likhet. De borgerlige partiene var skeptisk til at enhetsskoleprinsippene var hensiktsmessige og gjennomførbare for den videregående opplæringen (Myhre 1998). Det kan hende at Arbeiderpartiet forvekslet begrepene likeverd og likhet i denne politiske prosessen.

Med enhetsskolen opphørte den differensieringen vi kjente fra den linjedelte ungdomsskolen. Hvordan skulle man differensiere i enhetsskolen? Å finne en god løsning på differensieringsproblemet i enhetsskolesystemet skulle vise seg å bli en av de vanskeligste oppgavene for skolemyndighetene (Myhre 1998). Det ser ut til at enhetsskolepolitikken skaper større utfordringer på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Det å få alle elever integrert inn i den samme ungdomsskolen var en stor utfordring da ungdomsskolene ble opprettet, og det ser ut til at det også er et av de største problemene i dagens ungdomstrinn. Denne utfordringen kan være et av de sentrale motivene for å sette i gang «ungdomsskoleformen» *Meld. St. 22 (2010-2011)*.

4.6 En utvidet enhetsskole krever differensiering

Parallelt med at man utvidet enhetsskolen til å gjelde hele ungdomsskolen, så ble også de siste årene av grunnskolen gjort obligatoriske. Det å kombinere en skole der mer eller mindre alle elever skal lære det samme lærestoffet og samtidig gjøre den samme skolen obligatorisk skaper store utfordringer. Det er mulig å tenke seg at en obligatorisk enhetsskole for barn vil fungere uten igangsetting av større differensieringstiltak. Det fordrer betydelig større utfordringer når den obligatoriske enhetsskolen også skal omfatte ungdom.

Ungdomstiden er essensiell for utvikling av identitet (Erikson 1950, 1968, 2000; Evenshaug og Hallen 1998; Rønhovde 2011). Kapittel 11 *Skole, hjem og fritid* i *Meld. St. 22 (2010-2011)* viser også til forskning som underbygger teoriene om at ungdomstiden er en brytningstid der identitetsdanning står sentralt. Meldinga skriver blant annet om ungdomstiden at den «[...] kjennetegnes ved å være en tid da elevene opplever gjennomgripende sosiale, fysiske og intellektuelle endringer». Et annet kjennetegn ved ungdomsskoleelevene er at de «[...] orienterer seg bort fra foreldrene som normgivende instans mot en større vektlegging av fellesskapet med jevnaldrende. [...] På ungdomstrinnet får skolen derfor en viktigere funksjon som sosial arena, der elevene etablerer sin sosiale identitet» (Meld. St. 22 (2010-2011):102).

Ungdom søker gjerne bredere og dypere enn barn innenfor sine interessefelt. Også gapet mellom de som trenger lang tid på å tilegne seg teoristoff og de som lærer teori lett blir gjerne større med alderen. Etter min erfaring er det ikke uvanlig at ungdomsskoleelever som har tilegnet seg barneskolens kompetansekrav med letthet kan ligge flere skoleår i forståelse av sentralt fagstoff foran elever som trenger mange repetisjoner for å tilegne seg det samme fagstoffet. Denne forskjellen på elevenes ståsted når det gjelder måloppnåelse i forhold til kompetansemålene er en av grunnene til at man trenger en eller annen form for differensieringsordning så lenge utdanningsmyndighetene har som ambisjon at alle skal ha den kompetansen som trengs for å fullføre videregående opplæring. Elevene har forskjellig tempo og kapasitet i å kunne erverve skolebasert kunnskap.

Er det mulig å finne løsninger for den differensieringsproblematikken som den obligatoriske ungdomsskolen avstedkommer? Kanskje det bør være slik at man kan ha en frivillig enhetsungdomsskole der elever som har evner eller interesser som faller utenfor det enhetsungdomsskolen kan dekke, får tilbud om alternative opplæringsarenaer med et alternativt læringsstoff? Eller så bør man kanskje gi et bredt spekter av opplæringstilbud i en obligatorisk ungdomsskole? Men en ungdomsskole med et omfattende og mangfoldig undervisningstilbud der elevene får undervisning i ulikt lærestoff og blir målt etter ulike kompetansemål kan man strengt talt ikke lengere kalle en enhetsskole. Både den frivillige enhetsungdomsskolen og den obligatoriske mangfoldige ikke-enhetsungdomsskolen som er skissert over er politisk umulige i dag, og mange vil nok også si at de to nevnte alternative ungdomsskolemodellene er etisk forkastelige. I alle fall er disse eksemplene på alternative ungdomsskolemodeller kun brukt i denne oppgaven for å understreke at så lenge vi har en

obligatorisk enhetsungdomsskole, så kreves det at man har gode differensieringstiltak tilgjengelige for at alle elever skal ha et godt læringsutbytte av ungdomsskolen.

I og med at den norske grunnskolen skal ha rom for så godt som alle elever blir tilpasning av undervisningen til ulike læreforutsetninger en nødvendighet (Engelsen 1998).

4.7 En tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i individet

Differensieringsproblematikken angår først og fremst ungdomstrinnet. Hovedhensikten med differensiering er å legge til rette for elevenes faglige og personlige utvikling. Hvilke differensieringstiltak som igangsettes avgjøres av faktorer som elevenes evnenivå, interesser og yrkesintensjoner (Myhre 1998).

I forsøksordningen på 60-tallet var det to hovedtiltak for at elevene skulle få et differensieringstilbud; valgfag og kursplaner. Da man fikk på plass en læreplan i 1974, *Mønsterplan for grunnskolen*, ble det bestemt at man skulle fortsette med valgfagsordningen, men at kursplandifferensieringen skulle opphøre. Alle elever skulle heretter følge samme fagplan. At elevene mistet muligheten for å velge mellom de tre kursplannivåene kom som en stor overraskelse for mange (Dokka 1988). Det var tre hovedbegrunnelser for å fjerne kursplanene. For det første var den skolestyrte plassering av elever på kursplanene urettferdig. Karakterstatistikken viste at de beste elevene på lavere kursplaner oppnådde langt bedre resultater enn de under middels presterende elevene på den høyeste kursplanen. Likevel var det kun de elevene som hadde gjennomført kursplan tre som fikk muligheten til å fortsette i gymnaset, mens elever på kursplan to med høyere faglig kompetanse ble holdt utenfor denne utdannelsesmuligheten. Det blir påstått at denne første formen for kursplandifferensiering forsterket sosiale forskjeller mellom elevene, og at den bidro til å begrense mulighetene til sosial mobilitet (Meld. St. 22 (2010-2011)). Den andre begrunnelsen var at slik karaktersystemet ble brukt under kursplanperioden så ble karakterene lite informative. «Så lenge kurspalsystemet var i bruk, ble elevene vurdert i relasjon til kravene på de respektive nivåer, slik at M kunne indikere et høyst forskjellig prestasjonsnivå, alt etter hvilken kursplan det gjaldt» (Myhre 1998:110). Den tredje begrunnelsen som ble uttalt for å fjerne kursplanene var at når det hadde blitt slik at «[...] elevene fritt skal velge mellom eventuelle kursplaner slik Stortinget vil, er det ikke mulig å få ordningen til å fungere etter sin hensikt, nemlig den å

sette skolen i stand til å organisere relativt homogene elevgrupper. Det kan ikke unngås at altfor mange velger den mest krevende kursplanen, spesielt når det bare er den som gir full kompetanse» (Dokka 1988:195). Mange pedagoger lurte på hvordan man kunne få til differensiering uten kursplanene. Mønsterplanen rådet lærerne til å tilpasse opplæringen på individuelt nivå, ikke på gruppenivå slik kursplanene la opp til. Mønsterplanen skisserte at denne individbaserte differensieringen vil kunne få konsekvenser. Disse konsekvensene kunne være at klassestørrelsen måtte ned, mer fleksible klasseordninger og at man måtte utvikle flere selvinstruerende læremidler. Man ønsket at skolene skulle videreføre et bredt tilbud av valgfag, og det skulle ikke settes karakterer i valgfag (Dokka 1988).

«Etter at kursplanene ble avskaffet i Mønsterplanen av 1974, ble det åpnet for tempodifferensiering i stedet» (Meld. St. 22 (2010-2011):21). Denne ideen tydet på at det rådet et optimistisk elevsyn; alle elever kan nå like langt, men noen trenger litt lengere tid enn andre. I evalueringen av tempodifferensiering på slutten av 1970-tallet ble det konkludert med at denne type differensiering ikke var heldig. Som en konsekvens av denne evalueringen gikk Stortinget i 1979 inn for elevene skal være samlet gjennom hele ungdomsskolen (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Det har vært en rekke revisjoner av grunnskoleloven. Det er kun de revisjonene som har betydning for utviklingen av ungdomstrinnet som blir nevnt her. På mange skoler hadde man et godt samarbeid med bedrifter i nærmiljøet slik at «skoletrøtte»-ungdommer kunne få praktisk opplæring på en arbeidsplass i noen timer eller dager pr. uke. I lovrevisjon i 1975 ble denne praksisen lovfestet. Lovteksten sa at en del av undervisningstiden kan legges til en arbeidsplass utenfor skolen. Senere ble det bestemt at alle elever burde få noe erfaring fra arbeidslivet (Dokka 1988), og det var fødselen til ordningen som vi i dag kaller *arbeidsuka* eller *utplassering i arbeidslivet*.

4.8 Tilpasset opplæring og differensiering i et utviklingspsykologisk perspektiv

Likhetsprinsippet i enhetsskoleidéen skulle også gjelde kjønn. I 1959 fikk man for første gang en felles fagkrets for kjønnene, og i Mønsterplanen av 1974 ble tanken om likhet mellom kjønnene en integrert del av alle fag på alle trinn. Skolene ble pålagt å motvirke kjønnsdiskriminerende oppfatninger, og et av de sentrale kriterier for valg av lærebøker og

litteratur var at disse bøkene skulle fremheve kvinnen som likeverdig mannen i alle samfunnsledd (Myhre 1998).

Mens myndighetene gikk sterkt inn for utbygging av statlige spesialskoler på 1960-tallet hadde vinden snudd på 1970-tallet, og det politiske flertallet mente at funksjonshemmete burde integreres i vanlig skole. Bestemmelser om spesialundervisning ble innpasset i grunnskoleloven i 1975 (Myhre 1908).

Ved opprettelsen av den obligatoriske ungdomsskolen meldte behovet seg for en tjeneste som kunne bistå skolene i å ivareta elever som primært kanskje ikke ønsket å være der. Man gjorde seg også en erkjennelse om at ungdom hadde noen utviklingspsykologiske utfordringer som var viktig å ivareta i skolehverdagen. Fra skolemyndighetenes side ble det bestemt at alle kommuner måtte tilby en pedagogisk-psykologisk tjeneste for skolene og elevene. Med *Lov av grunnskolen av 1969* styrket man det psyko-sosiale tilbudet for ungdomsskoleelevene med de nyopprettete stillingstypene rådgiver og sosiallærer. Disse nye stillingstypene i skolen og etableringen av PPT kan sees på som et tiltak for gi skolen en mulighet for psykologisk differensiering, der elevens sosiale og psykologiske tilstand kan være kriterier for å gjøre tilpasninger til det beste for eleven.

Er skole bra i seg selv for ungdommenes selvutvikling og for å bli integrerte samfunnsdeltagere? Det spørs vel hva som er alternativet. Folkehelseinstituttet har laget noen indikatorer som har gitt data til et samlemål for psykiske problemer. «Det er tydelig samvariasjon i retning av at unge med mange psykiske problemer er overrepresentert blant dem med lavest skolemotivasjon» (Meld. St. 22 (2010-2011):107). Men er det slik at en mulig årsaksfaktor for psykiske problemer at man har lav skolemotivasjon eller er det slik at hvis man sliter med psykiske vansker, så blir skolen mindre relevant og dermed synker også skolemotivasjonen? Det er kanskje ikke så usannsynlig at faktorene *psykiske problemer* og *lav skolemotivasjon* har en negativ spiraleffekt på hverandre. Ungdomstiden er en livsfase som kjennetegnes ved at ungdommene gjennomgår og opplever store sosiale, fysiske og intellektuelle endringer.

Lisbeth Iglum Rønhovde (2010) kaller denne endringsprosessen at «ungdomshjernen er under kraftig ombygging». Dette uttrykket er et bilde på det faktum at tinninglappen og frontallappen i menneskets hjerne er i modning som ikke er avsluttet før i perioden sent i tenårene og midten av tjuårene. Tinninglappen er det overordnet område i hjernen for språk,

hukommelse og emosjonell kontroll. Frontallappen har funksjoner innen vurdering, beslutning, organisering, overblikk, timing, impuls kontroll og resonnering.

De forhold som her er omtalt om psykiske forhold og ungdomshjerneutvikling er faktorer som også bør vurderes i et differensieringsperspektiv.

4.9 Forholdet skole-hjem

Både utdanningspolitiske styringsdokumenter og ulike skoleforskere har påpekt at et godt skole-hjem samarbeid er helt sentralt for å lykkes med tilpasset opplæring. *Meld St. 22 (2010-2011)* viser blant annet til undersøkelser som viser at foreldres holdning til skolefaglig læring og utdanning er en viktig faktor for elevenes skolemotivasjon.

Det sentrale for skolens kontakt med hjemmet slik det er presentert i N39, er å orientere foreldrene. Denne læreplanen skriver ikke noe om hvordan foreldrene bør samarbeide med skolen eller at foreldrene har noen innflytelse på skolens virksomhet. Læreren skal informere foreldrene om hvordan det går med elevens skolearbeid og oppførsel. Det er også tydelig at foreldre ikke har noen myndighet hvis læreren mener at eleven ikke er egnet til å bli tatt opp i videregående skole eller bør overføres til spesialskole. «... mener læreren at det er liten utsikt til at eleven kan bli tatt opp i videregående skole, skal han sende skriftlig melding til foreldrene ...» [...] «Også når det gjelder overflytting til særskole eller hjelpeklasse, skal det sendes melding til foreldrene så snart råd er» (N39 1939/1957:246).

M74 signaliserer et helt annet syn på foreldres posisjon i forhold til skolen. For det første tar M74 høyde for at barna kan bo hos og bli oppdradd av andre enn sine foreldre, og dermed bruker læreplanen ofte begrepene *hjemmet* eller *foresatte* når de omtaler de mennesker som har ansvaret for barnets daglige omsorg. For det andre skriver M74 at hjemmet har hovedansvaret for barnas oppdragelse og opplæring, men at skolen har et medansvar i utførelsen av dette arbeidet. I forståelse med hjemmet skal skolen støtte og hjelpe de med oppdragelsen og opplæringen av barna. M74 ser for seg at det praktiske samarbeidet mellom skole og hjem kommer til å være en type informasjonsutveksling, at skolen orienterer hjemmet om skoleorganisering, mål og midler mens hjemmet informerer skolen om oppvekst- og boforhold (M74:9-10).

Det samme lovverket om skole-hjem samarbeid som er omtalt i M74 er fortsatt gjeldende under M87 perioden. Nye momenter i dette samarbeidet er at man forventer at eleven skal

være en aktiv aktør. Dette blir sett på som viktig for å barnets utvikling av barnets ansvarsfølelse, demokratisk forståelse og for bevisstgjøring av egen holdninger. Man kan også si at under M74 perioden så var innholdet i møtene mellom hjem og skole stort sett en form for informasjonsutveksling, mens det i M87 legger opp til mer gjensidighet i samarbeidet, ikke kun for eget barns beste men også for klassemiljøets og oppvekstmiljøets beste.

I L97 ble det i enda sterkere grad poengtert at eleven er en aktiv og selvstendig deltager i skole-hjemsamarbeidet. Og LK viderefører L97s syn, men formidler i enda sterkere grad at foreldre-hjemsamarbeid skal være gjensidig.

I *Meld. St. 22 (2010-2011)* kan vi lese at styrket foreldreengasjement og utvikling av godt samarbeid mellom hjem og skole er et viktig ledd i arbeidet for et bedre ungdomstrinn. Meldinga viser til undersøkelser som sier at det er en sammenheng mellom foresattes holdning til skolefaglig læring og utdanning og ungdommenes motivasjon for skolefaglig innsats. Derfor reiser meldinga et godt skole-hjem samarbeid som et viktig tiltak for å øke elevens motivasjon for skolefaglig arbeid og for å kunne lykkes med en mest mulig presis tilrettelegging for hver enkelt elev.

5 Motivasjon

I *Meld. St. 22 (2010-2011)* defineres motivasjon for læring på følgende måte: «Den drivkraften som ligger bak innsats for læring». Meldinga bruker Skaalvik og Skaalvik (2005) sin definisjon.

Elevundersøkelsen 2010 viser at elevens motivasjon på ungdomstrinnet har sterk sammenheng med innsats. Dette kan bety at elever med høy innsats får trigget sin motivasjon, som igjen forsterker lysten til innsats. Med andre ord får man en positiv spiraleffekt. Det kan også tenkes vise versa, at elever med lav innsats mister lærelysten og at liten lærelyst gjør at man blir umotivert til å gjøre en innsats.

Meldinga tolker det faktum at motivasjon for skolefaglig innsats synker med alderen, og at den er på sitt laveste i tiende klasse, på følgende måte: «Motivasjon synker altså med alderen, og nedgangen begynner på barneskolen. Det ser dermed ikke ut til at det først og fremst er forhold ved ungdomsskolen i seg selv som forklarer den lavere motivasjonen på ungdomstrinnet» (*Meld. St. 22 (2010-2011)*:13). Dette utsagnet i meldinga har ingen henvisning og blir heller ikke utdypet. Etter min vurdering så kan denne dalende motivasjonen for skolearbeid likevel ha noe med skolen generelt å gjøre, selv om den dalende motivasjonen ikke kan knyttes spesifikt til ungdomstrinnet. Det er vel derfor departementet og skoleforskere har tro på at ungdomsskolen med fordel kan forandre og justere seg, og dermed gjøres mer motiverende.

Som et premiss for at man skal kunne ha tro på at man kan bidra til å gjøre elever mer motiverte for skolefaglig innsats så må man se på motivasjon som noe situasjonsbestemt og fleksibelt. Med andre ord at motivasjon ikke er et stabilt personlighetstrekk, noe man har eller ikke har. Et annet premiss for motivasjon er at eleven har tro på at mer innsats kan føre til et bedre læreresultat. Det handler om at eleven har tro på at evner kan utvikles (Dale 2010). Og har man tro på at evner kan utvikles, så følger også gjerne en indre drivkraft som gjør at man har et ønske å yte en innsats for å få til et bedre læringsresultat og har en vilje til å legge ned de kreftene som kreves. Dette handler om en forståelse om at resultater kommer som en følge av innsats og evner. Det gjør det lettere for eleven å utvikle seg hvis skolen, lærer og foresatte også har dette synet på evner, og ikke tror at evner er naturgitte og stabile.

5.1 Forhold som har betydning for motivasjon for læring.

Nyere forskning som viser hvilke faktorer som er viktige for elevers læringsutbytte er helt sammenfallende med de faktorer som er viktig for elevers motivasjon for skolefaglig innsats.

5.1.1 Holdninger

Holdning til utdanning og læring er en av de sentrale faktorer i en læreprosess. Holdningene kan fremme eller hemme motivasjonen for å arbeide med skolearbeid, og denne innsatsen er igjen avgjørende for elevenes læringsutbytte. Alle aktører som er tett på elevens hverdag, inkludert eleven selv, vil kunne ytre en holdning til utdanning og læring som kan fremme eller hemme elevens motivasjonen for skolefaglig innsats. Hvis foreldre har et positivt forhold til og snakker positivt om skolen og læring, er sjansen større for at også ungdommen vil oppfatte skolen som viktig (Nordahl 2007 i Meld. St. 22 (2010-2011)). Det viser seg også at hvis foreldre og skole har de samme holdninger og høye forventninger til elevens læring, så har det mye å si for læringsresultatet. Og det har mye større effekt på læringsresultatet enn andre forhold ved familien som for eksempel økonomiske forhold eller skilte foreldre (Hattie 2009 i Meld. St. 22 (2010-2011)).

5.1.2 Variert og relevant opplæring

Det er forsket lite på om arbeidsformer som betegnes som praktiske har effekt på motivasjon og læringsutbytte. Motivasjonsforskningen har derimot vist at det å variere opplæringen har god effekt på elevenes motivasjon (Smith mfl. 2005, Dæhlen mfl. 2011 og National Research Council 2003 i Meld. St. 22 (2010-2011)). Variert opplæring kan inkludere praktiske arbeidsformer, og det er gjennom dette resonnementet at *Meld. St. 22 (2010-2011)* konkluderer med at mer praktisk opplæring vil ha en positiv effekt på elevenes motivasjon og læringsutbytte.

Aktive arbeidsformer som «... å utføre eksperimenter heller enn å lese om dem, å delta i rollespill heller enn å høre på en forelesning eller å bygge en modell framfor å skrive om den» (Meld. St. 22 (2010-2011):15), kan fremme større innsats i læringsarbeidet. Forskning viser at elevens deltagelse er motivasjonsfremmende i seg selv (National Research Council 2003 i Meld. St. 22 (2010-2011)). Det har vist seg at en forutsetning som må være tilstede for at

aktive arbeidsformer skal fungere, er at læreren har kompetanse og ressurser til å kunne ta i bruk et repertoar av aktive arbeidsformer og praktiske arbeidsmetoder. En annen forutsetning er at skolen gir lærerne rammebetingelser som muliggjør aktive arbeidsformer. Forskning sier at aktive arbeidsformer må knyttes til mål i læreplan. Det er viktig at eleven kan forstå sammenhengen mellom aktiviteten og læringsmålet. Det er også viktig at elevene får læringsfremmende tilbakemeldinger under aktiviteten (Caspersen mfl. 2011 i Meld. St. 22 (2010-2011)).

Det ser ut til at det å kunne velge virker motiverende i seg selv. Elevene kan til en viss grad velge temaer, lærestoff og læringsstrategier i et opplæringsforløp. Det er også helt sentralt at elevene involveres i egen læringsprosess ved at de kan sette mål for egen læring og kunne evaluere sin egen læring. Det at eleven er aktør i egen læringsprosess fremmer motivasjon (National Research Council 2003, Gibbs og Poskitt 2010 i Meld. St. 22 (2010-2011), Dale 2010). Elevene i ungdomsskolen får også erfaringer med valgfrihet i forbindelse med valg av valgfag.

5.1.3 Skolens forventninger og tilbakemeldinger

For at elever skal velge å gjøre sitt beste må de ha tro på at deres innsats vil nytte og gi resultater (National Research Council 2003 i Meld. St. 22 (2010-2011)). Det er vanskelig å opprettholde motivasjon hvis man forventer nederlag. Derfor er det sentralt at læreren gjennom tilpasset opplæring bidrar til at elevene opplever mestring. Hvis man har hatt mange nederlagsopplevelser så kan innsats bli noe risikofyllt. Dette har sammenheng med at eleven kan ha en tendens til å velge å utføre handlinger som gir et resultat som bekrefter tidligere erfaringer. Med andre ord blir da fravær av innsats en handling som skaper trygghet fordi det sikrere et dårlig resultat, og vil kunne fungere som en god forklaring på hvorfor et godt resultat uteble (Dale 2010).

Skolen og lærere må formidle et syn på at øvelse og høy arbeidsinnsats vil gi bedre resultat for alle.

Det virker motiverende for elevene at de både skal arbeide med læringsmål som er innenfor rekkevidde, er realistiske og at de får læringsmål som de må strekke seg etter for å nå, jf. Vygotskys «proksimale utviklingssone» (Dale 2010).

En annen avgjørende motivasjonsfaktor er at læreren har høye forventninger til at eleven skal kunne klare oppgaven. Forskning har vist at hvis læreren har lave forventninger til eleven, så har eleven også lave forventninger til seg selv (Jussim mfl. 2009 i Meld. St. 22 (2010-2011)).

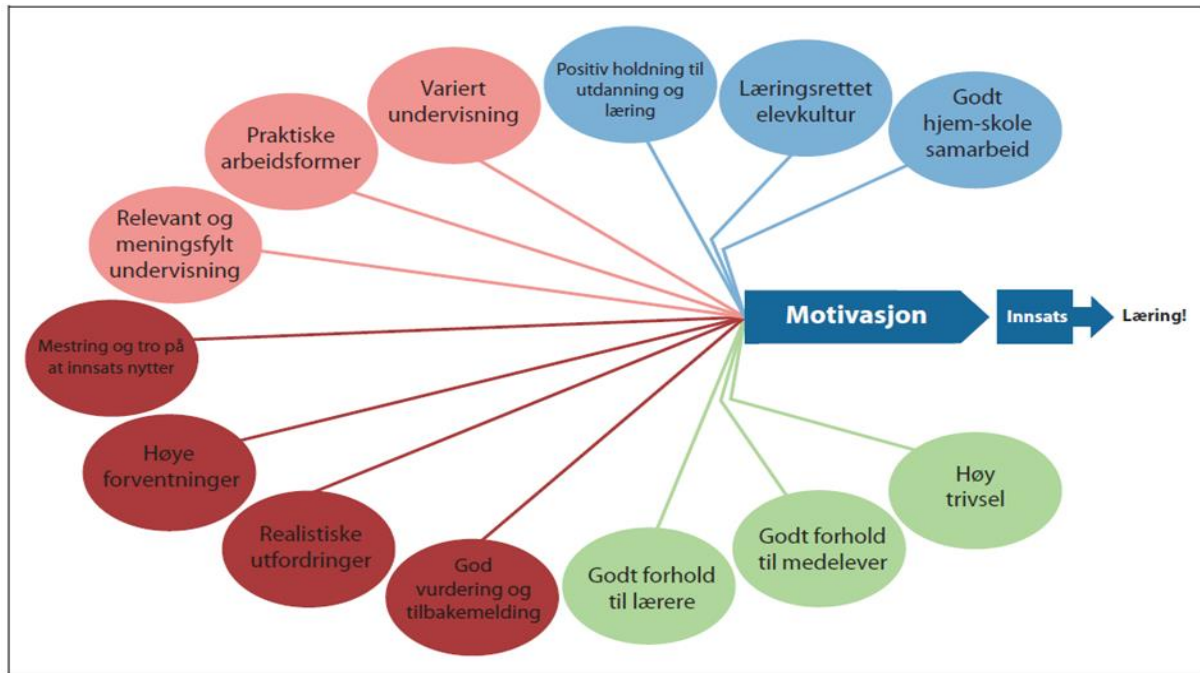
Man har også svært god dokumentasjon på at praktisering av Vurdering for Læring-prinsippene i skolehverdagen virker motivasjonsfremmende for elevene. Disse prinsippene går ut på at elever lærer best når de forstår hva de skal gjøre, og når de forstår sammenhengen mellom aktiviteten og målet for læringen. Elevene må få tilbakemelding på arbeidets kvalitet etter for dem kjente kriterier. Elevene må få vite hva de skal gjøre for å forbedre seg (Hattie og Timperley 2007, Black og Dylan 1998 i Meld. St. 22 (2010-2011)).

5.1.4 Psyko-sosialt miljø

Det er ikke påvist en direkte sammenheng mellom at gode relasjoner til medelever fremmer motivasjon, men forskning har vært entydig på at gode relasjoner til medelever spiller en kritisk rolle for elevens mentale helse og trivsel (National Research Council 2003 i Meld. St. 22 (2010-2011)). Slik sett kan man si at gode relasjoner til medelever har en indirekte betydning for motivasjon.

Elevundersøkelsen 2010 viser at et positivt emosjonelt forhold mellom lærer og elev er en av faktorene som sterkest predikerer høy motivasjon. Derfor er det kanskje litt merkelig at denne faktoren ikke blir fulgt opp med noen form for tiltak i *Meld. St. 22 (2010-2011)* eller i *Strategien for ungdomstrinnet (2012)*. *Meld. St. 22 (2010-2011)* gjentar flere ganger hvor viktig god relasjon mellom lærer og elev er for elevens motivasjonen for å arbeide med skolefaglige aktiviteter, men departementet følger ikke med tiltak som er rettet mot å styrke lærerens kompetanse til å utvikle en god relasjon til sine elever. Heller ikke *Strategien for ungdomstrinnet (2012)* formulerer noen tiltak knyttet til denne tematikken.

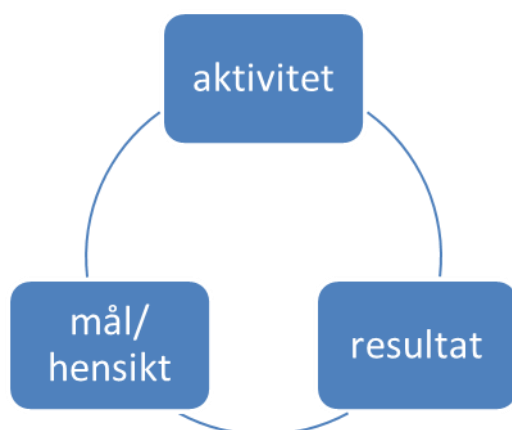
Figuren under illustrerer en del av de faktorene som er sentrale for skolefaglig motivasjon og som blir mer utdypet over under de fire overskriftene *Holdninger, Variert og relevant opplæring, Skolens forventninger og tilbakemeldinger* og *Psyko-sosialt miljø*.



Figur 3.3 Forhold som fremmer motivasjon

Figur 3. Figuren er kopiert fra Meld. St. 22 (2010-2011), s. 18

Elevene oppnår klare gevinster hvis de oppdager sammenhengen mellom mål, aktivitet og resultatoppnåelse, og lærer å bruke den (dvs. å kunne analysere egen aktivitet). Å forstå denne sammenhengen er trolig motiverende i seg selv. Det elevene skal prøve å forstå er at: 1) det man gjør har et mål og en hensikt 2) det man gjør får utslag for resultatet på måloppnåelsen.



Figur 4 (Bugge 2014). En forenklet didaktisk relasjonsmodell

Som avslutning av dette kapitlet presenteres to sitater fra Erling Lars Dales bok *Kunnskapsløftet* (2010) fordi dette oppsummerer kapitlet om motivasjon på en utmerket måte og fordi sitatene fungerer også som en innledning til arbeidet med forskningsspørsmålet *Klarer ungdomsskolen å motivere de «skoletrøtte»? som blir drøftet i kapittel 8.*

« ... det som holder læreprosessen i live: motivasjon. Dramatisk sagt: Læreprosessen dør uten motivasjon. Elever som på ungdomstrinnet oppfattes som «skoletrøtte» av seg selv og omverden, har svært lav skolemotivasjon» [...] «Tidligere, under industrisamfunnet, ble det akseptert at mange elever ikke var motivert for å lære i skolen. 14-15 åringer kunne velge bort videre skolegang og likevel være det som da het «gagns menneske». Spørsmålet nå er hvordan høy motivasjon for alle elever, lærlinger og lære kandidater kan opprettholdes gjennom hele grunnopplæringen slik at de avslutter videregående opplæring med kompetanse» (Dale 2010:254).

«Vellykket tidlig innsats, vurdering for læring, tilpassede og differensierte opplæringsforløp, og gradert læringsstøtte bidrar nettopp til å opprettholde motivasjon til å fullføre grunnopplæringen med sluttkompetanse. Kunnskap om motivasjon bidrar også til å realisere prinsippene om tidlig innsats, vurdering for læring, tilpassede og differensierte opplæringsforløp på en god måte» (Dale 2010:255).

6 Metode

All forskning innenfor alle former for samfunnsvitenskap består av forskningsmetoder, teorier og et kunnskapsrom. I arbeidet med samfunnsvitenskapelig forskning brukes og utvikles nye metoder, og som et resultat av forskning vil ny kunnskap og nye teorier oppstå (Grønmo 2011). Metoden denne oppgaven hovedsakelig bruker for å analysere datamaterialet er den kvalitative tilnærmingen *dokumentanalyse*. Men en liten del av undersøkelsen er en kvantitativ registrering av sentrale begreper i de to mest sentrale dokumentene som ligger til grunn for denne studien. Selv om den kvantitative delen ikke er så omfangsrik som de kvalitative delene, så er den et bidrag til studiens refleksjoner, drøfting og konklusjon. I tillegg forsterkes gjerne oppgavens validitet når man undersøker samme datamateriale ved hjelp av flere metoder.

Kvalitative metoder kjennetegnes blant annet ved at dataene ikke kan tallfestes, men at dataene bearbeides og registreres ved hjelp kategorier og tekst (Grønmo 2011).

I dokumentanalysene av *Meld. St. 22 (2010-2011)* har det vært brukt en såkalt eklektisk analysestrategi. Det betyr at denne strategien henter analyseelementer fra ulike metodiske tilnærminger, som man kan bruke når man skal analysere et dokument. Dette ble gjort fordi de ulike analysestrategiene hver for seg ikke dekker alle momenter undersøkelsen ønsker å belyse. I denne oppgavens eklektisk analysestrategi danner forskningsspørsmålene forhåndsbestemte typologier og som igjen er til god hjelp i analysens kategoriarbeid. Tilnærmingen til de dokumentene som har vært analysens rådata har vært hermeneutisk. Med andre ord har en del av analysen forholdt seg til prinsippene helhet – del – helhet – del – osv. i tolkning av materialet. Dette viser at dennes eklektisk analysestrategien har hentet elementer fra typologisk analyse og fortolkende analyse.

6.1 Dokumentanalyse

For denne studien er dokumentanalyse en sentral metode, og det er *Meld. St. 22 (2010-2011)* som utgjør det empiriske råmateriale for dokumentanalysen. Selv om datamaterialet er snevert vil man se at analysene som brukes innbefatter mange ulike strategier, og dermed får man en bred forståelse av datamaterialet som igjen innbyr til en vid drøfting.

Design i denne sammenheng er planen for den tredelte framgangsmåten for å gjennomføre analysen. 1) Problemformulering: «Er ungdomstrinnet i utvikling?» 2) Design: Dokumentanalyse 3) Prosjektplan: En studie av den utdanningspolitiske diskursen rettet mot ungdomstrinnet. En dokumentanalyse der «Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*» danner rammeverket.

De kausal slutninger som kommer fram i *Meld. St. 22 (2010-2011)* er i all hovedsak gjort av kunnskapsdepartementet. Forskning som det vises til i *Meld. St. 22 (2010-2011)* viser til forskere som stort sett påpeker sammenhenger mellom fenomener, og som utelater å årsaksforklare. Derfor må en del av de kausale slutningene i meldinga stå for departementets egen regning. Forskning som fører fram til kausale slutninger gjør arbeidet med å lage presise tiltak lettere enn forskning som beskriver sammenhenger mellom fenomener. Vet man årsaken til et problem, så er det lettere å gjøre noe med det.

Man kan i all hovedsak karakterisere dette studiet for å ha en *ikke-eksperimentell design*. Den metodiske framgangsmåten kan karakteriseres som et *deskriptivt studie*. Studiet bruker ingen manipulerte variabler, men er heller en beskrivelse og forklaring på tingenes tilstand slik de er (Lund 2002).

6.1.1 Reliabilitet

For å ha god reliabilitet forutsetter det at undersøkelsen kan etterprøves av andre forskere. Vanligvis er dette vanskelig å få til i kvalitative studier fordi individer, kulturelle forhold og omstendigheter ikke er statiske, men foranderlig (Dalen 2011). Hvis man gjennomfører samme kvalitative studie ved et senere tidspunkt risikerer man at sentrale faktorer ikke er direkte sammenlignbare i den nye kontrollstudien selv om man bruker de samme operasjonaliseringene, kategoriseringene, teoriene og analysestrategier som i den opprinnelige studien. Både omgivelser, kultur og mennesker forandres kontinuerlig, og dermed er både forskeren, studieobjektets plassering i rom og informanten ikke helt den samme i dag som i går.

Dette problemet oppstår ikke i samme grad i denne dokumentanalysen av *Meld. St. 22 (2010-2011)* fordi denne forskningsrapporten beskriver utførlig hvordan analysen er gjennomført, trinn for trinn, og fordi *Meld. St. 22 (2010-2011)* er et datum som ikke forandrer seg over tid. En annen forsker kan bruke denne studiens analyse av *Meld. St. 22 (2010-2011)* og komme

fram til noenlunde samme resultat. Dermed konkluderes det med at den delen av undersøkelsen som omfatter dokumentanalyser har god reliabilitet. Selv om det konkluderes med at relabiliteten er god, så er det viktig å tilføye at avhandlingen tar høyde for at teksten sannsynligvis vil kunne oppfattes og tolkes noe forskjellig i framtiden, og at det også kan oppfattes og tolkes forskjellig i et annet pedagogisk fagmiljø enn det norske. Med andre ord vil tid og sted også ha betydning for tolkningen av en tekst. Forforståelse, paradigme og begrepskjema forandrer seg med tid og sted.

6.1.2 Validitet

Det er ikke mulig å oppnå perfekt validitet innen empirisk forskning. Det er flere måter å arbeide for å få en så høy validitet som mulig. Når man for eksempel skal operasjonalisere begreper, så kan man se hvordan andre undersøkelser har operasjonalisert disse begrepene. Ofte så kan man også styrke validiteten ved å undersøke det samme forskningsproblemet med ulike metodiske tilnærminger, altså gjøre en metodetriangulering (Lund 2002). Denne avhandlingen foretar en form for metodetriangulering ved å kombinere strategier fra diskursinspirert analyse, kvantitativ begrepsanalyse, typologisk analyse og ulike former for hermeneutisk analyse.

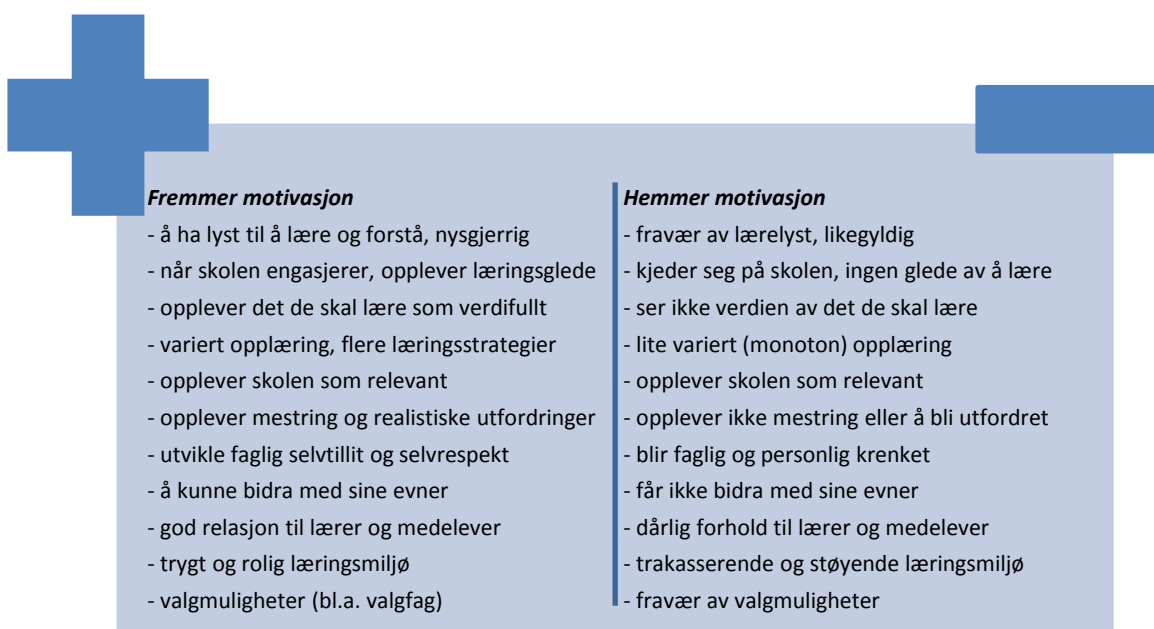
7 Presentasjon av funn

7.1 Dokumentanalysen av *Meld. St. 22 (2010-2011)*

For å kunne kategorisere, beskrive og fortolke de begrepene og utsagnene i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som oppgaven ønsker å se nærmere på, så er det utarbeidet tre analyseskjemaer som belyser begrepene og utsagnene på tre ulike måter.

7.1.1 Første dokumentanalyse

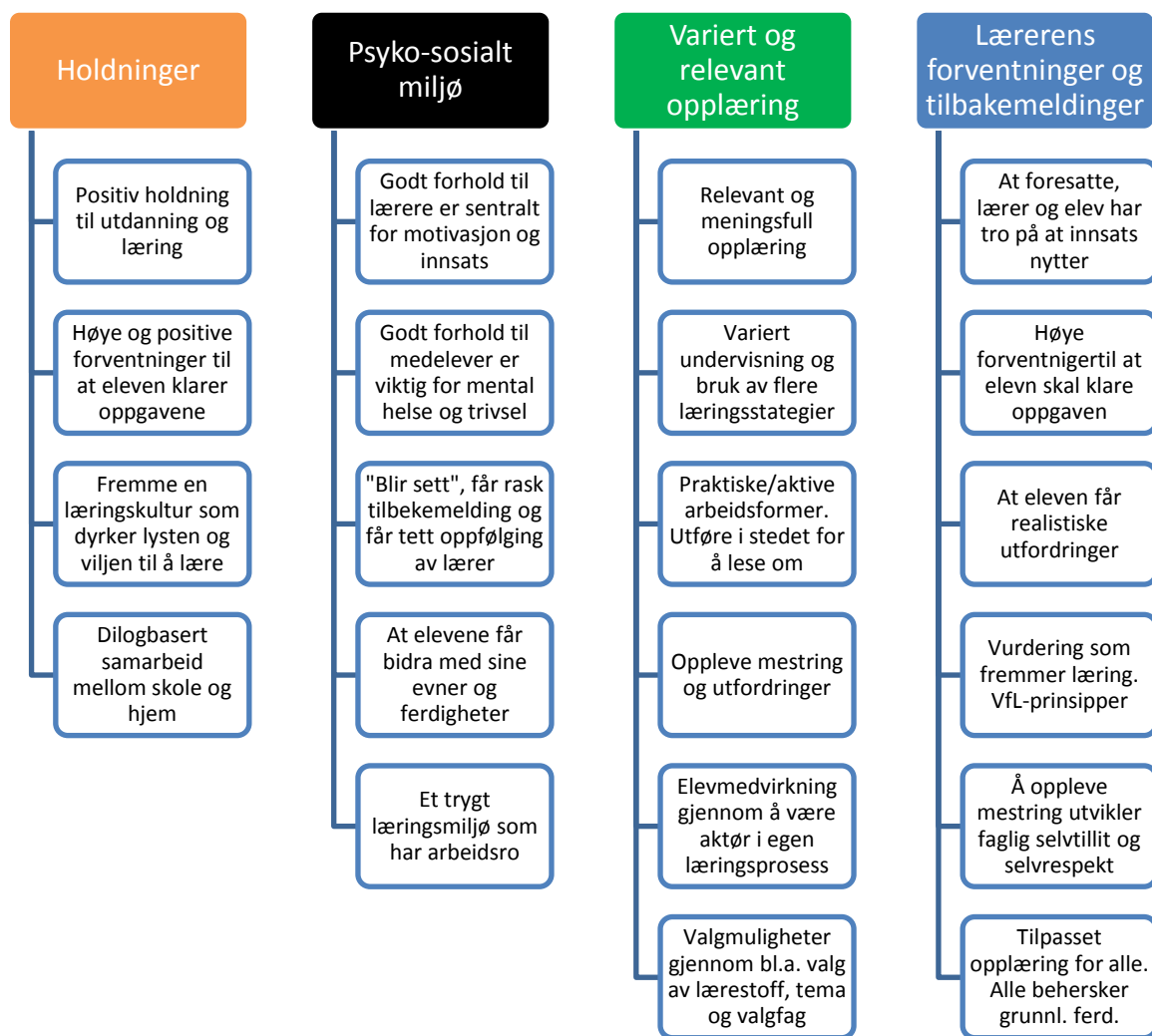
Det første analyseskjemaet har samlet alle utsagn fra *Meld. St. 22 (2010-2011)* som beskriver opplevelser som elever må få, og ferdigheter som elevene må utvikle for at de skal bli mer motiverte. Skjemaet presenterer også motsatser, hva hemmer motivasjon, til disse utsagnene om hva som fremmer motivasjon. Ved å sette opp motsatser kan man få økt bevissthet om hva som fremmer og hva som hemmer motivasjon. Det som fremmer motivasjon kan tre tydeligere fram. På den måten kan det oppnås en bevissthet rundt hva som kan hemme elevenes motivasjon for skole.



Figur 5 (Bugge 2014). Analyseskjema 1

7.1.2 Andre dokumentanalyse

Det andre analyseskjemaet kategoriserer funnene, som ble nedtegnet under overskriften *fremmer motivasjon* (første kolonne i figuren over) i analyseskjema 1, inn i fire kategorier. De fire kategoriene er 1) *holdninger*, 2) *psyko-sosialt miljø*, 3) *varierte og relevant undervisning* og 4) *lærerens forventninger og tilbakemeldinger*. I dette analyseskjemaet er det ikke kun en gjengivelse eller beskrivelse av punkter om hva som fremmer motivasjon slik det fremkommer i *Meld. St. 22 (2010-2011)*, men det er også gjort noen tolkningsgrep for å gjøre en del av meldingens utsagn noe mer konkret og utfyllende. For eksempel skriver kunnskapsdepartementet at «læringsrettet elevkultur» fremmer motivasjon. Med utgangspunkt i den sammenhengen uttrykket «læringsrettet elevkultur» står i og den forståelsen studenten har av *Meld. St. 22 (2010-2011)* som et helhetlig dokument, har «læringsrettet elevkultur» blitt til to punkter i analyseskjema 2. «Læringsrettet elevkultur» har blitt forstått i analyseskjema 2 som «Høye og positive forventninger til at eleven klarer oppgavene» og «Fremme en læringskultur som dyrker lysten og viljen til å lære». En slik hermeneutisk analyseprosess er også brukt overfor andre utsagn i meldinga. Alle funn av utsagn som departementet tenker seg vil fremme motivasjon er kategorisert under en av de fire nevnte kategoriene i analyseskjema 2.



Figur 6 (Bugge 2014). En sammendragsmodell av analyseskjema 2

7.1.3 Tredje dokumentanalyse

Det tredje analyseskjemaet som er konstruert for denne avhandlingen tar utgangspunkt i de svakhetene ved ungdomstrinnet som *Meld. St. 22 (2010-2011)* skisserer. I analyseskjema 3 kalles disse svakhetene for problemer. Når man ser nærmere på meldingens språk så vil man kunne lese ut i fra teksten at den også antyder årsaker til disse problemene, løsninger på problemene og hva resultatet vil bli for elevene hvis man gjennomfører løsningene/tiltakene. Det tredje analyseskjemaet blir ikke så omfattende gjengitt som analyseskjema 1 og 2 fordi resultatet av analyse tre fungerer bedre å bli presentert i tekstform.

PROBLEM INNEN OMRÅDET HOLDNINGER	ÅRSAK INNEN OMRÅDET HOLDNINGER	LØSNING INNEN OMRÅDET HOLDNINGER	RESULTAT INNEN OMRÅDET HOLDNINGER
<p>Elever som mangler lyst til å forstå og lære (s. 6). Lærer som har for lave faglige forventninger til hva elevene er i stand til å lære (s.7).</p> <p>Foreldres og elevers holdninger til utdanning og læring er ofte sammenfallende.</p>	<p>Foreldres interesse for og holdning til skole, læring og faglige forventninger har stor innvirkning på barnas læring.</p> <p>Skolen i Norge reproducerer sosiale forskjeller (s. 6). At eleven har mistet troen på egne evner. (Tap av følelsen av selvvverd)</p>	<p>Et forsterket hjem-skole samarbeid (s. 8). Skolen formidler at evner er foranderlige, og at øvelse og hardt arbeid (innsats) vil gi resultater for alle.</p> <p>Gjøre opplæringen mer variert og bruke flere læringsstrategier. Tett oppfølging (s. 7).</p>	<p>Elevene får mer lyst til å forstå og lære (s. 6). De har tro på at innsats vil gi resultater.</p> <p>At skolen har en læringsrettet elevkultur. At den sosial-pedagogiske rådgivningen er styrket. Elevene får en likeverdig opplæring og gis like muligheter (s. 6).</p>

Figur 7 (Bugge 2014). Eksempler fra analyseskjema 3

Går man til 7.3 *Ungdomstrinnets problemer, slik Meld. St. 22 (2010-2011)* skisserer de vil man få en sammenfatning av disse tre analysene. Eksemplene som blir presentert i tre figurer i 7.1.1, 7.1.2 og 7.1.3, får mer mening når man ser de i sammenheng med utdypningene i 7.3.

7.2 Begrunnelser for og forklaringer av dokumentanalysens framgangsmåte

Disse tre analyseskjemaene, og den prosessen som er gjort i arbeidet med disse, har fungert som en hermeneutisk spiral. Kunnskapen fra arbeidet med det første analyseskjemaet har vært avgjørende for hvordan det andre analyseskjemaet skulle utformes og for det analytiske arbeidet med dets innhold, og slik har det igjen oppstått en ny helhetlig forforståelse som har vært avgjørende for utviklingen av analysen som kulminerte i beskrivelsene og tolkningene man finner i analyseskjema 3. Det er analysen av *Meld. St. 22 (2010-2011)*, *Strategi for*

Ungdomstrinnet (2012), meldingas oppfølgingsdokumenter, de selvutviklede analyseskjemaene og den teorilitteraturen som belyser forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for de avsluttende analyser, refleksjoner og tolkninger.

Som sagt så ligger denne måten å foreta en undersøkelse på veldig nært den kvalitative forskningsmetoden som blir kalt hermeneutikk («læren om tolkning»). Hermeneutikk legger vekt på tolkning og forståelse (Dalen 2011). Gjennom bruken av undersøkelsens tre analyseskjema har studien av *Meld. St. 22 (2010-2011)* beveget seg fra en forståelse av meldingens helhet til å fortolke enkelte utsagn og begreper som igjen har ført til økt forståelse av meldingene som helhet. Det hermeneutiske samspillet mellom meldingene som helhet, fortolkninger av meldingens deler og min egen førforståelse har vært virksom gjennom hele oppgavearbeidet.

I metodekapitlets innledning ble det gjort rede for hvorfor en såkalt eklektisk analysestrategi ble brukt i dokumentanalysen av *Meld. St. 22 (2010-2011)*, mens her presenteres hvordan de ulike analysestrategiene er brukt og hvilken ulik nytteverdi strategiene har i analysearbeidet. Det er hentet elementer både fra diskursanalyse, ulike former for hermeneutisk analyse og typologisk analyse for å øke forståelsen av *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Alle disse strategiene har vært viktig for å komme nærmere et svar på blant annet forskningsspørsmålet; Hvilke problemer er det *Meld. St. 22 (2010-2011)* skisserer som ungdomstrinnets utfordring, og hva er årsakene til og løsningene på problemene ifølge meldingene? Den typologiske delen av analysen har forholdt seg til teksten på dens egne premisser. For den typologiske delen av analysen var det en ambisjon å være mest mulig beskrivende og minst mulig fortolkende. Flesteparten av meldingens skisserte problemer er kategorisert av departementet selv. Poenget med den typologiske kategoriseringen og presentasjonen av noen tekstutvalg er å gi analysens lesere økt forståelse av hva som er det sentrale budskapet i meldingene. Selv om kategoriseringene og tekstutvalgene ble foretatt med tanke på å få fram hva departementet mener er det mest sentrale i teksten, så ble utvalget spisset av «forskeren» og dermed er det ikke nødvendigvis et 1:1 forhold mellom hva studenten hevder er sentralt og hva departementets forfattere ville ha trukket fram. Beskrivelsen er mer en reproduksjon av innholdets mening enn en mekanisk avspeiling. Som sagt så ble hvilke typologier som skulle være gjeldende for undersøkelsen bestemt i forkant av dokumentanalysen. Å ha forhåndsbestemte typologier er et sentralt kjennetegn ved typologisk analyse. Denne analysestrategien er det motsatte av en induktiv analyse. I og med at typologisk analyse

handler om å identifisere elementer i dokumentet som passer inn i de forhåndsbestemte kategorier, så er dette en form for deduktiv analysemetode.

De fire forhåndsbestemte typologiene er 1) dokumentets skisserte problemer i ungdomsskolen, 2) dokumentets skisserte årsaker til disse problemene, 3) dokumentets skisserte løsninger på disse problemene og 4) hvilke resultater skisseres ved å gjennomføre de skisserte løsningene. Dokumentets skisserte problemer er igjen kategorisert under fire overskrifter a) holdninger, b) psyko-sosialt miljø, c) variert og relevant undervisning og d) lærerens forventninger og tilbakemeldinger. For eksempel knyttes problemet elevs mangel på lærelyst til foreldres holdninger til skole, og delvis til at lærer har for lave faglige forventninger (Meld. St. 22 (2010-2011):7). I følge dokumentet kan det psyko-sosiale problemet med uro i klasserommet løses med at lærerne får en kompetanseheving i klasseromsledelse (Meld. St. 22 (2010-2011):6 og 7). Med det tredje eksempelet ser vi hvorfor regjeringa og departementet mener at ungdomsskolen er for lite variert. Meldinga konkluderer med at variasjon er en forutsetning for motivasjon. I dokumentet hevdes det at problemet er at lærerne behersker for få undervisningsmetoder, for eksempel mangel på kompetanse i praktiske aktiviteter. Løsningen som skisseres er å øke lærernes kunnskap om mangfoldet av læringsstrategier, arbeidsmåter og metoder (Meld. St. 22 (2010-2011):5-7).

I oppgavens eklektisk analysestrategi er det også brukt ulike fortolkende metodetilnæringer. Noen av fremgangsmetoden som er brukt i arbeidet med dokumentet er helt klart hentet fra ulike former for hermeneutikk. Analysen har for eksempel tatt utgangspunkt i helhetsoppfatningen av teksten, for så å ta med denne helhetsoppfatning inn i arbeidet med de ulike tekstdelene. Oppfatningene av de ulike delene har igjen justert forståelsen av dokumentets helhet, som igjen gjør at man kan studere delene med en utvidet forståelse. Denne måten å arbeide på kalles gjerne for den hermeneutiske spiral (Alvesson og Sköldbberg 2009).

Tolkningene av teksten er begrunnet i teksten selv og i den konteksten teksten inngår i. Meningen i tekstenes deler forstås i lys av helheten, og omvendt. For hver nye gjennomlesning møter man teksten med en ny forforståelse og en ny forutsetning for å oppdage nye sider ved den. Selv om teksten i all hovedsak er forstått i lys av seg selv, så er undersøkelsen opptatt av å se på hva som også ligger «skjult» (aletisk hermeneutikk). Det er blitt reist spørsmål om meninger som «ligger mellom linjene» eller i metaforer. Disse kritisk

analyserende spørsmålene er ikke kun produsert i tolkerens hode, men de er utledet og begrunnet ut i fra en faktisk ordlyd i teksten.

Analysen som helhet er influert av kritisk diskursanalyse, mens diskursanalyse er hovedstrategien for noen enkeltdeler. I beskrivelsen av teksten påpekes det at *Meld. St. 22 (2010-2011)* har sammenheng med andre tekster, og at den er i interaksjon med flere diskursive praksiser. I tillegg så forklares det om denne teksten reproducerer gjeldende diskurs eller om teksten overskrider denne diskursen, og antyder om vi er på vei inn i en ny. Det blir gjort et forsøk på å forklare om diskursen speiler den sosiale verden eller om den skaper en ny. En kritisk diskursanalyse er noe mer enn en tekstanalyse. Man er også opptatt av å analysere diskursiv praksis, det vil si å utforske hvordan de som er lesere av, brukere av eller deltagere i teksten (aktørene) tolker den. I kritisk diskursanalyse er man også opptatt av å analysere maktrelasjoner, den såkalte sosiokulturelle praksis. Hvem har hegemoni innenfor diskursen? Er det noen som mener de har definisjonsrett innenfor ulike områder og på begreper? I kritisk diskursanalyse har språket en helt spesiell status fordi det er grunnlaget for våre konstruksjoner av «virkeligheten» (Hjardemaal 2011). I denne oppgavens diskursanalyse vil det å «avsløre» tekstens sjanger, - analogier, - nøkkelord, - metaforer og type vokabular stå sentralt. En diskursanalyse kan hjelpe oss til å forstå hvorfor teksten er bygd opp slik den er, hva den forteller og hva den utelater (Hjardemaal 2011).

7.3 Ungdomstrinnets problemer, slik *Meld. St. 22 (2010-2011)* skisserer de

Alle problemene som *Meld. St. 22 (2010-2011)* beskriver dreier seg om forhold som departementet hevder hemmer skolemotivasjonen og lærelyst. Alle løsningene på problemene som *Meld. St. 22 (2010-2011)* foreslår vil fremme skolemotivasjonen og lærelyst ifølge departementet.

Departementet understreker at ungdomstrinnet også har sine sterke sider. For eksempel er norsk skole inkluderende og alle elever har i prinsippet like muligheter. Andre sider som meldinga vektlegger er at elever på ungdomstrinnet trives og har generelt en god relasjon til sine lærere. Det har blitt rapportert at det er blitt mindre uro i norske klasserom de senere årene enn tidligere og at elevene viser framgang i grunnleggende ferdigheter (*Meld. St. 22 (2010-2011)*).

Nasjonale utdanningsmyndigheter har fått kritikk fra OECD og nasjonale forskere om at formidlingen av hvilke tiltak som skal prioriteres har vært utydelig (Strategi for ungdomstrinnet 2012:3). Utdanningsmyndighetene prøver blant annet gjennom *Meld. St. 22 (2010-2011)* og *Strategi for ungdomstrinnet (2012)* å være tydelige på hvilke tiltak som skal prioriteres, gjøre rede for hvordan skolene skal nå målene og være klar på hvilke forventninger og oppgaver aktørene skal ivareta.

Dette studiet prøver å tydeliggjøre hva departementet mener er ungdomstrinnets utfordringer, årsakene til utfordringene, tiltakene som vil løse utfordringene og hva resultatet vil bli med innføring av tiltakene. Ikke alle omtalte problemer vil bli analysert. Kriteriet for utvelgelse av problem for analyse er kvantitet. Det er vurdert slik at de problemene som er omtalt oftest i meldinga er sammenfallende med de problemene som departementet mener er de viktigste å finne en løsning på, og derfor er det de problemene som er nevnt flest ganger som det sees nærmere på i denne studien.

7.3.1 Problemer knyttet til holdninger

De første typer av problemer som departementet mener hemmer skolemotivasjonen og lærelyst, og som skal analyseres, knyttes til forhold som omhandler *holdninger*.

Foreldres holdning til skole, læring og utdanning har stor betydning for elevenes skolefaglig motivasjon. Meldinga slår fast at det er en klar sammenheng mellom foreldres interesse for og forventninger til skolearbeid og elevenes læringsutbytte. Hvis foreldre tenker og formidler at utdanning ikke er så viktig, så vil det sannsynligvis også prege elevens holdning. Et annet problem som formidles i meldinga er at for mange elever mangler lyst til å lære og å forstå, og de kan i verste fall utvikle likegyldighet til skolearbeid.

Departementet signaliserer implisitt at foreldres lave interesse for utdanning og lave faglige forventninger til eget barn som mulig årsak til overnevnte problemer. I tillegg skriver meldinga at hvis barnet har mistet troen på egne evner, så vil dets holdninger til skolefaglig arbeid bli påvirket negativt.

Som tiltak for å sikre at skole og hjem har sammenfallende forståelse av viktigheten av utdanning så ser departementet for seg at man skal videreutvikle et tettere skole-hjem samarbeid i forhold til dagens ordning. Et annet tiltak under samme tematikk som nevnes i

meldinga er at skole-hjem samarbeidet skal vektlegges i lærernes kompetanseheving. Departementet er opptatt av å formidle at i lærernes elevsyn må det ligge til grunn at de har tro på alle elever kan lære, utvikle seg og at evner er fleksible. Løsningen knyttet til elevens mangel på lærelyst er å gjøre opplæringen mer variert og relevant og bruke flere læringsstrategier i tillegg til kontinuerlig holdningsarbeid i samarbeid med foresatte. Elevene trenger større valgfrihet. Som et generelt tiltak innenfor holdningsproblematikken, er det ønskelig at læreren skal ha tettere oppfølging av eleven. Det er også påkrevd med økt fokus på tidlig innsats.

Resultat av disse tiltakene ser departementet for seg at eleven får mer lyst til å forstå og til å lære. Elevene skal få utviklet sin tro på at økt innsats gir resultater. Det er også håp knyttet til at tiltakene kan bidra til at elevene får en mer likeverdig opplæring og at det gis like muligheter. Man håper at tiltakene skal kunne vekke elevens nysgjerrighet og motivasjon.

7.3.2 Problemer knyttet til psyko-sosialt miljø

Det andre området med problemer som departementet mener hemmer skolemotivasjonen og lærelyst, og som skal analyseres, knyttes til forhold som omhandler *psyko-sosialt miljø*.

Meldinga slår fast at de aller fleste elever i norsk skole i dag har høy trivsel, men den skisserer opp noen momenter som kan true denne trivselen. Det som blir nevnt er at det er viktig at eleven blir sett og anerkjent, at eleven har tilhørighet til et klassefelleskap, at eleven får oppleve mestring og utvikler faglig selvtilit og selvrespekt. Meldinga slår fast at det for de fleste ungdommer er essensielt å ha et godt forhold til medelever. Det er sentralt for elevens mentale helse. Det er dog en del elever som ikke har gode relasjoner til sine medelever og i tall fra 2010 er det 6500 elever som sier at de gruer seg for å gå på skolen. Det utgjør 3,6 % av elevmassen i ungdomstrinnet. Et annet problem som meldinga viser til er at et relativt stor antall elever har psykiske plager som påvirker deres funksjonsnivå. Denne andelen er høyest i 15 – 16- årsalderen. Omtrent 25 prosent av jentene og 9 prosent av guttene i denne aldersgruppen har psykiske plager. Det medfører at lærerne bruker mye tid på å følge opp elever med ulike problemer av sosial eller psykologisk art, også utenom undervisningstiden. Det anføres at uro i klasserommet hemmer skolemotivasjon og lærelyst. Problemet med uro i klassen har forbedret seg betydelig i de siste åra, men det er fortsatt et tema en bør ha fokus på for å forbedre ytterligere.

Meldinga viser til at ungdomstiden er en sårbar livsfase. Det kan tenkes at det er en medvirkende årsak til at noen ungdoms skolemotivasjon hemmes på grunn av faktorer knyttet til det psyko-sosiale miljøet de er en del av.

Som tiltak for å forbedre det psyko-sosiale miljøet nevnes kompetanseheving for lærerne. Det etterspørres blant annet kompetanseheving når det gjelder klasseledelse. God klasseledelse ansees som avgjørende viktig når det gjelder å forebygge mobbing og uro i klassemiljøet. Departementet vil at et nytt nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning skal opprettes. Det foreslås også at sosial-pedagogisk rådgivning og helsetjenesten skal styrkes. I følge meldinga har regjeringa som mål å lovfeste en ressursnorm i grunnskolen. Det vil si at en vil styre lærertettheten.

Med disse tiltak ønsker departementet å få til en skole der alle elever føler seg sett, får tett oppfølging, behandlet rettferdig og der elevens evner blir verdsatt. En ser for seg en opplæring der en har god arbeidsro når det er nødvendig.

7.3.3 Problemer knyttet til variert og relevant undervisning

Det tredje området med problemer som departementet mener hemmer skolemotivasjonen og lærelyst, og som skal analyseres, knyttes til forhold som omhandler *variert, praktisk og relevant* undervisning.

For mange elever har for lav motivasjon for skolearbeid. Det er for lite variasjon når det gjelder undervisningsform, arbeidsmåter, metode, organisering, læringsarenaer, lærestoff og læringsstrategier. Mange elever har vansker med å relatere opplæringen til eget liv. De vet i for liten grad hva kompetansen kan brukes til. De opplever for lite relevans i opplæringen. Undersøkelser viser at det er for mange elever som mistet lærelysten, kjeder seg og ikke ser verdien av de de skal lære. Opplæringen er i for liten grad praktisk. Det er for lite valgfrihet for elevene og det er for lite elevmedvirkning. Elevene er for svake i grunnleggende ferdigheter. Det er for mange elever som går ut av 10. klasse som ikke er godt nok rustet for videregående opplæring. Det er også et problem at det er for stor forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder resultat av opplæringen. I Norge er denne forskjellen større enn i de fleste land. Det gjelder også lesing, der gjennomsnittsforskjellen mellom jenter og gutter i tilsvarer mer enn ett skoleårs progresjon i lesing (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Departementet skriver i meldinga at det å bedrive varierte, praktiske og elevaktive arbeidsmåter er krevende. De ser for seg at mange lærerne trenger kompetanseheving for å kunne bedrive aktive arbeidsformer i opplæringen. Departementet antyder også skoleeier og skoler kanskje ikke er flinke nok til å legge til rette for at man kan undervise på variert og praktiske nok måte. Det legges i for liten grad til rette for elevmedvirkning.

For å få til økt variasjon i opplæringen tenkes det at det er nødvendig med kompetanseheving for lærerne, slik at de i større grad behersker å bruke et mangfold av læringsstrategier, arbeidsmåter og metoder. Et tiltak for å gjøre opplæringen mer meningsfull og relevant for elevene er at undervisningen i større grad bør knyttes til elevenes hverdag og formidle hva kompetanse kan brukes til når det gjelder videre utdanning og yrkesliv. Et av de mest sentrale satsingsområdene er at opplæring regning og lesing skal bedres, og opplæringen skal i større grad intensiveres og systematiseres. Et annet sentralt innsatsområdet er forbedret klasseledelse. Departementet vil også videreføre og forsterke Lesesatsing 2010 – 2014 med særlig vekt på gutter på ungdomstrinnet. Man skal fortsette å arbeide for implementering av Vurdering for Lærings-prinsipper fordi blant annet det fremmer elevmedvirkning, eleven blir aktør i sin egen læringsprosess, og forskning er tydelig på denne vurderingspraksis øker læringsutbytte. Elevmedvirkning fremmer motivasjon, men valgfrihet må gis innenfor klare rammer og forventninger. Som et av de største tiltakene innføres det valgfag som skal gi eleven økt valgfriheten. For å utvikle undervisningen i en mer praktisk retning tenkes det at lærerne aktiviserer elevene til «... å utføre eksperimenter heller enn å lese om dem, å delta i rollespill heller enn å høre på en forelesning, eller å bygge en modell framfor å skrive om den» (Meld. St. 22 (2010-2011):15).

Det forelå ingen fagplaner i valgfagene på det tidspunktet meldinga var ferdigstilt, men fagplanene har blitt utviklet en og en fra og med 2012. Den siste planlagte fagplanen ble ferdigstilt i valgfaget *Trafikk* i februar 2014. Det er nå til sammen fjorten nasjonalt bestemte valgfag, og skolene skal tilby minst ta av disse. Valgfagene skal tilbys alle klassetrinn og alle elever på ungdomsskolen fra og med skoleåret 2014/15.

Disse tiltakene vil gi som resultat at elevenes grunnleggende ferdigheter som bedres, at elevene opplever opplæringen som mer motiverende fordi den har blitt mer variert, relevant og praktisk. Et annet resultat man forventer å se av disse tiltakene er at flere elever er rustet til å følge opplæringen på videregående skole og fullføre videregående opplæring med kompetanse. Eleven er en mer aktør i undervisningen ved at eleven er involvert gjennom

egenvurderinger, å kunne velge læringsstrategier og til dels undervisningens tema. Eleven får økt motivasjon og lærelyst.

7.3.4 Problemer knyttet til lærerens forventninger og tilbakemeldinger eleven får

De siste typer av problemer som departementet mener hemmer skolemotivasjonen og lærelyst, og som skal analyseres, knyttes til forhold som omhandler *lærerens forventninger til eleven og kvaliteten på de tilbakemeldinger eleven får*.

Lave forventninger og fravær av læringsfremmende tilbakemeldinger kan gjøre opplæringen lite motiverende og det kan bidra til at elever ikke får utviklet og brukt sitt talent og evner. Departementet har også implisitt en bekymring at elevene ikke får presis nok tilpasset opplæring. Elevene får ikke tett nok oppfølging og ikke systematiske og hyppige nok tilbakemeldinger. Det mange skoler som har kommet godt i gang med arbeidet i Vurdering for Læring, men undersøkelser viser tydelig at elevene får i for liten grad tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre arbeidet sitt. I en del undervisningstimer opplever elever at de ikke får realistiske utfordringer og ikke kan få bidratt med sine evner.

Det antydes at noe av årsaken ligger i at det er for få lærere i forhold til antall elever for å kunne gi elevene tett nok oppfølging. Noen skoler har ikke kommet langt nok med implementeringen i alle Vurdering for Lærings-prinsippene. Mange lærerne melder behov for kompetanseheving innenfor området vurderingspraksis.

Som tiltak nevnes det å styrke lærertetthet og lovfeste en ressursnorm. Lærerne trenger gode redskaper for å kartlegge elevens kompetanse for å kunne lykkes med å lage presis tilpasset opplæring. Lærerne skal få styrket sin kompetanse. Et tiltak som vil ha betydning alle områdene for å utvikle for å utvikle ungdomstrinnet til en mer motiverende læringsarena, er at departementet vil bidra til at lærerne får del i aktuell kunnskap som kommer fra utviklingsarbeid og forskning. Vurdering for Læring-satsingen skal videreføres og styrkes ytterligere. Departementet vil som tiltak for å heve lærernes kompetanse på overnevnte områder videreutvikle lærerutdanningen for 8. til 13. trinn.

Som resultat av tiltakene vil lærerne formidle i sine tilbakemeldinger til elevene at de har høye forventninger til at elevene skal klare oppgavene og formidle at elevene har ferdigheter

og evner som kan utvikles. Elevene blir mer motiverte når de får vite hva som er bra og hva som må endres for å bli bedre. Det blir ansatt flere lærere, slik at elevene får raskere, oftere tilbakemeldinger og tettere oppfølging.

7.4 En kvantitativ sammenlikning av *Meld. St. 22 (2010-2011)* og *Strategi for ungdomstrinnet (2012)*

I dette kapitlet sees det nærmere på kvantitativ bruk av sentrale begreper i *Meld. St. 22 (2010-2011)* og i *Strategi for ungdomstrinnet (2012)*. Disse to dokumentene er helt sentrale for skoleeieres, skolelederes og læreres forståelse av hvordan utviklingen av ungdomstrinnet er tenkt fra Stortingets side.

Sammenligningen av de kvantitative data viser at enkelte av de begrepene som har vært nøye og ofte omtalt i *Meld. St. 22 (2010-2011)* har blitt mindre fulgt opp enn man kunne ha forventet ut i fra viktighetene de har i forhold til meldingens foreslåtte tiltak. Andre begreper som man kan oppfatte som sentrale når man leser *Meld. St. 22 (2010-2011)* har falt helt ut i oppfølgingsdokumentet *Strategi for ungdomstrinnet (2012)*, og i andre dokumenter som er konkrete oppfølginger av føringene i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Det vil bli foretatt en kvalitativ vurdering av det kvantitative resultatet som kommer fram i dette kapitlet i neste kapittel «Analyse og drøfting».

Alle begrepene og uttrykkene som er undersøkt i denne kvantitative delen av undersøkelsen er de som departementet anser som viktige og som er direkte knyttet til arbeidet med å gjøre ungdomstrinnet til en mer motiverende læringsarena. Her presenteres antall ganger begrepene forekommer, der de er overenstemmelse med operasjonaliseringen av de i denne konteksten, i de to dokumentene. Begrepene og uttrykkene forekommer flere ganger i dokumentene enn hva denne framstillingen viser, men som sagt er det kun de begrepene som kan knyttes direkte til de kontekster som er listet opp under hvert begrep, som er registrert.

Dette er en registrering av hvor mange ganger begrepet VARIERT (ulike varianter av begrepet er registrert hvis det kan knyttes tematikken under) av forekommer i tilknytning til temaer som:

- variasjon i undervisning, -opplæring, -arbeidsmåter, -læringsstrategier, -lærestoffet og -læringsmetoder for å gjøre ungdomstrinnet mer motiverende.

- «I motivasjonsforskningen trekkes imidlertid variasjon fram som viktig for elevenes motivasjon. Varierte arbeidsmåter vil i de fleste sammenhenger også innebære arbeidsmåter som kan betegnes som praktiske» (Meld. St. 22 (2010-2011):15).
- «Behovet for mer varierte tilbud skal skje gjennom økt valgfrihet innenfor fellesskolen, ikke gjennom spesialklasser eller elitetilbud» (Meld. St. 22 (2010-2011):11).

VARIERT	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	58 – 8,2 % av meldingas undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	23 – 16,3 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av begrepet PRAKTISK forekommer i tilknytning til temaer som:

- at opplæringen er mer praktisk som å bruke praktiske arbeidsmåter, aktive arbeidsformer og praktiske læringsaktiviteter (som for eksempel å utføre eksperimenter heller enn å lese om dem, å delta i rollespill heller enn å høre på en forelesning og å bygge enn modell framfor å skrive om den)
- prosjektarbeid og gruppearbeid kan gjerne være praktiske arbeidsmåter
- St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* beskriver en variert og mer praktisk grunnopplæring, og *Meld. St. 22 (2010-2011)* følger opp rådene og foreslår konkrete tiltak.

PRAKTISK	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	114 – 16 % av meldingas undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	21 – 14,8 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av begrepet RELEVANT forekommer i tilknytning til temaer som:

- alle elever skal få oppleve at læringen er meningsfull
- at opplæringen kan relateres til eget liv
- at opplæringen gir elevene tro på at kompetansen de får, kan brukes videre i utdanning, arbeidsliv og samfunns
- valgfagene skal fremme motivasjon gjennom praksis og relevans

RELEVANT	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	33 – 4,6 % av meldingas undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	9 – 6,3 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av begrepet MESTRING forekommer i tilknytning til temaer som:

- elevene må oppleve mestring for å utvikle faglig selvtillit og selvrespekt
- å mestre grunnleggende ferdigheter
- mestre for å ha tro på at innsats nytter
- mestring skapes gjennom høye og realistiske forventninger

MESTRING	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	43 – 6 % av meldingas undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	7 – 4,9 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger begrepene (MANGEL PÅ) UTFORDRINGER/ UTFORDRENDE og LÆRINGSTRYKK og uttrykket (HØYE/LAVE) FORVENTNINGER forekommer i tilknytning til temaer som:

- alle elever skal få møte faglige utfordringer som de må strekke seg etter
- det er sammenheng mellom foreldres forventninger til skoleprestasjonene og motivasjon for læring
- hvis eleven ikke har en forventning om å få det til, så synker motivasjonen og selvtilliten
- læringstrykket holdes oppe ved å ha høye og realistiske faglige forventninger

Forfatterne av *Engaging Schools* (2003) (bok om motivasjon, skrevet av en anerkjent amerikansk komité bestående av praktikere og forskere innen pedagogikk og psykologi) konkluderer med at realistiske utfordringer er det viktigste prinsippet for å dyrke fram motiverte elever.

UTFORDRINGER/FORVENTNINGER	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	83 – 11,7 % av meldingens undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	8 – 5,6 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger begrepene RELASJON og FORHOLD forekommer i tilknytning til temaer som:

- forhold til medelever spiller en kritisk rolle for ungdoms mentale helse og trivsel
- NIFU finner at skoler som har lav grad av mobbing, kjennetegnes ved blant annet gode relasjoner mellom lærer og elev
- at eleven har et positivt emosjonelt forhold til lærerne er en av faktorene som sterkest predikerer høy motivasjon og innsats

RELASJON – FORHOLD	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	40 – 5,6 % av meldingens undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	1 – 0,7 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av uttrykket HJEM-SKOLE-SAMARBEID forekommer i tilknytning til temaer som:

- samarbeidet mellom hjem og skole skal vektlegges i kompetanseutvikling for lærere
- hjemmet har stor betydning for elevenes læring og motivasjon for skolearbeidet, og derfor skal man videreutvikle ressursmaterieell om hjem–skole-samarbeid
- «Det er en klar stigende tendens for skolemotivasjon med et stigende antall bøker i hjemme» (Meld. St. 22 (2010-2011):106).
- «Det er klare holdepunkter for at foreldres positive holdning til utdanning og læring og et godt samarbeid mellom hjem og skole er gunstig både for elevenes læringsmiljø, motivasjon for læring og læringsresultater» (Meld. St. 22 (2010-2011):107).
- «Departementet vil iverksette forsøk om forsterket hjem-skole-samarbeid rundt elever som av ulike grunner ikke ser ut til å trives, som har stort fravær og som får dårlige læringsresultater» (Meld. St. 22 (2010-2011):111).

HJEM-SKOLE SAMARBEID	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	58 – 8,2 % av meldingens undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	2 – 1,4 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger begrepet LÆRERTETTHET og uttrykket FLERE LÆRERE forekommer i tilknytning til temaer som:

- «I forslaget til budsjett for 2011 er det varslet at regjeringa vil sikre ressurser for å opprettholde og styrke lærertettheten i skolen» (Meld. St. 22 (2010-2011):8).
- «Innføring av valgfag vil kreve om lag 25 prosent høyere lærertetthet i forhold til ordinære timer på grunn av mindre elevgrupper i en del av skoletiden» (Meld. St. 22 (2010-2011):119).

LÆRERTETTHET	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	12 – 1,7 % av meldingens undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	0 – 0 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av begrepet **KLASSELEDELSE** forekommer i tilknytning til temaer som:

- Føringerne som er gitt om styrking av kompetanse i klasseledelse i *Meld. St. 19 (2009–2010) Tid til læring* ligger til grunn også for denne meldinga. Klasseledelse er et sentralt tema i den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø*.
- Ett av tre områder som departementet sier er mest sentralt, og som skal prioriteres i fornyelsen av ungdomstrinnet, er å gi lærere en kompetanseheving i klasseledelse. Målet er å få til god læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse.
- «Departementet vil innføre et 5-årig skolebasert program for kompetanseutvikling i klasseledelse på ungdomstrinnet» (Meld. St. 22 (2010-2011):71)

KLASSELEDELSE	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	34 – 4,8 % av meldingens undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	13 – 9,2 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av begrepene **REGNING/REGNE**, **LESING/LESE** og **SKRIVING/SKRIVE** forekommer i tilknytning til temaer som:

- å kunne lese, skrive og regne godt er grunnlaget for all annen læring, og bedre regne- og leseopplæring er ett av tre prioriterte satsingsområder for departementet
- departementet vil følge opp forslagene i rapporten *Matematikk for alle!*
- styrking av regne-, skrive- og leseferdigheter øker elevens forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring
- «TIMSS Advanced (2010), som ble gjennomført blant de elevene i videregående som har valgt full fordypning i matematikk og fysikk, viser at selv de dyktigste elevene på videregående opplæring ikke behersker grunnleggende ferdigheter i regning» (Meld. St. 22 (2010-2011):47).
- «De norske PISA-resultatene for lesing fra 2009 viste at gruppen svake lesere er redusert, men at det fortsatt er stor forskjell på gutter og jenters leseferdigheter. Elever i Norge sier at de ikke leser for fornøynsens skyld, og de skiller seg ut ved at de er skårer dårlig når de skal lese krevende tekster med mye faglig innhold, og gruppen svært gode lesere er liten» (Meld. St. 22 (2010-2011):52).
- Ifølge OECD er gjennomsnittsforskjellen mellom jenters og gutters leseferdigheter så stor at den tilsvarer mer enn ett skoleårs progresjon i lesing i gutters disfavør. Departementet vil videreføre og forsterke *Lesesatsing 2010 – 2014* med særlig vekt på gutter på ungdomstrinnet.

REGNING/ REGNE, LESING/LESE og SKRIVING/SKRIVE	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	Regning: 35 Lesing: 111 Skrivning: 27 Til sammen: 173 – 24,3 % av meldingens undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	Regning: 17 Lesing: 19

	Skrivning: 24 Til sammen: 56 – 39,4 % av meldingas undersøkte begreper
--	---

Dette er en registrering av hvor mange ganger begrepene ELEVMEDVIRKNING, (ELEVERS) MEDBESTEMMELSE og forekommer i tilknytning til temaer som:

- «Undersøkelser (Caspersen m.fl. 2011) viser videre at elevene er mer motiverte for skolearbeidet dersom de har noe valgfrihet rundt temaer, lærestoff eller hvilke strategier de bruker for å løse oppgavene. Når elevene får lov til å sette egne mål, og observere og evaluere sin egen læring, fremmes motivasjon» (Meld. St. 22 (2010-2011):16).
- Departementet vil foreslå å erstatte faget elevrådsarbeid med andre strategier for elevmedvirkning
- «Halvparten av elevene på 10. trinn svarer (i *Elevundersøkelsen 2010*) at lærerne ikke i noen fag eller i svært få fag forklarer hvordan de kan være med å bestemme sine arbeidsmetoder i fagene» (Meld. St. 22 (2010-2011):68).

ELEVMEDVIRKNING	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	14 – 2 % av meldingas undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	2 – 1,4 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av begrepet ANERKJENNELSE forekommer i tilknytning til temaer som:

- «Elevene trenger å bli sett og anerkjent som unike mennesker i et klassefelleskap for å oppleve mestring og utvikle faglig selvtilit og selvrespekt» (Meld. St. 22 (2010-2011):5).

- «Å bli sett og bekreftet virker motiverende. Lærerne må legge stor vekt på å utvikle gode relasjoner til den enkelte elev, opptre faglig støttende og anerkjennende» (Meld. St. 22 (2010-2011):19).

ANERKJENNELSE	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	5 – 0,7 % av meldingas undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	0 – 0 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av begrepet TRIVSEL/ MISTRIVES forekommer i tilknytning til temaer som:

- «Selv om trivselen jevnt over er høy, opplever 4 prosent av elevene å bli utsatt for mobbing ukentlig» (Meld. St. 22 (2010-2011):7).
- «Trivsel og gode relasjoner til medelever og lærere er viktig for motivasjonen. Forskning viser at et godt forhold til medelever spiller en kritisk rolle for ungdoms mentale helse og trivsel» (Meld. St. 22 (2010-2011):17).
- «De elevene som gruer seg til å gå på skolen, og de elevene som kjeder seg, har dårligere karakterer enn andre, mens de som trives, har bedre karakterer enn de som ikke trives» (Meld. St. 22 (2010-2011):67 viser til Øia (2011) *Ungdomsskoleelever – motivasjon, mestring og resultater*)
- «Fra 1992 til 2002 steg andelen av de unge som var helt enige i at *jeg trives på skolen*, fra 33 prosent til 45 prosent, mens det i 2010 var hele 52 prosent som var helt enig i at *jeg trives på skolen*. Andelen som oppgir at de mistrives, har samtidig blitt mer enn halvert i denne tidsperioden» (Meld. St. 22 (2010-2011):105 viser til Øia (2011) *Ungdomsskoleelever – motivasjon, mestring og resultater*).
- «Departementet vil iverksette forsøk om forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever som av ulike grunner ikke ser ut til å trives, som har stort fravær og som får dårlige læringsresultater» (Meld. St. 22 (2010-2011):111)

TRIVSEL/MISTRIVSEL	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	39 – 5,5 % av meldingens undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	0 – 0 % av strategiens undersøkte begreper

Dette er en registrering av hvor mange ganger ulike varianter av begrepet

IDENTITETSUTVIKLING forekommer i tilknytning til temaer som:

- «Elevene på ungdomstrinnet er i en periode i livet som preges av overganger og endring. De er på vei fra barndom til voksenliv. Livsfasen kjennetegnes ved å være en tid da elevene opplever gjennomgripende sosiale, fysiske og intellektuelle endringer» (Meld. St. 22 (2010-2011):102).
- «Skolen blir en viktig arena for å treffe jevnaldrende, og mange elever på ungdomstrinnet gir uttrykk for at det viktigste for dem med skolen, er at de får treffe vennene sine der. På ungdomstrinnet får skolen derfor en viktigere funksjon som sosial arena, der elevene etablerer sin sosiale identitet» (Meld. St. 22 (2010-2011):102).

IDENTITETSUTVIKLING	
Antall i <i>Meld. St. 22 (2010-2011)</i>	4 – 0,6 % av meldingens undersøkte begreper
Antall i <i>Strategi for ungdomstrinnet</i>	0 – 0 % av strategiens undersøkte begreper

7.5 Utdanningsforbundets holdning til budskapet i *Meld. St. 22 (2010-2011)*

De som representerer lærerne i denne sammenhengen er Utdanningsforbundet. Med sine 156 000 medlemmer er Utdanningsforbundet den nest største fagforening i Norge (utdanningsforbundet.no (18.08.13)). Flesteparten av norske lærere er organisert i denne fagforeningen, og de fagorganiserte ungdomsskolelærerne har blitt spurt av

Utdanningsforbundet om å uttale seg om budskapet i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. En del ungdomsskolelærere har gitt Utdanningsforbundet en tilstandsrapport over ulike forhold i dagens ungdomsskole. Hvor representativt Utdanningsforbundets uttalelse om *Meld. St. 22 (2010-2011)* er for norske ungdomsskolelærere har det ikke vært mulig å få en klarhet i. Av mangel av andre undersøkelser aksepterer denne studien Utdanningsforbundets eget premiss om de representerer flertallet av lærerne.

Utdanningsforbundet og departementet har i stor grad sammenfallende syn på hva en god ungdomsskole er. Utdanningsforbundet understreker viktigheten av fellesskolens prinsipper om sammenholdte klasser, forsiktig bruk av organisatorisk differensiering, tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, elevs likeverd og at alle elever inkluderes i klassefellesskapet. Departementet understreker mer eller mindre de samme prinsippene i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som Utdanningsforbundet vektlegger. Departementet skriver blant annet at «Tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet er et bærende prinsipp for opplæringen i grunnskolen» (*Meld. St. 22 (2010-2011):20*), og at skolens behov for et «[...] mer varierte tilbud skal skje gjennom økt valgfrihet innenfor fellesskolen, ikke gjennom spesialklasser eller elitetilbud (*Meld. St. 22 (2010-2011):11*).

Departementet og Utdanningsforbundet har sammenfallende syn på organisatorisk differensiering og viktigheten av sammenholdte klasser. Departementet skriver følgende:

«Etter departementets vurdering vil et regelverk som angir muligheter for organisatorisk differensiering, uansett formulering bygge på bruk av profesjonelt skjønn. Etter dagens regelverk kan inndeling etter faglig nivå gjøres i begrenset omfang så lenge det er pedagogisk forsvarlig. Inndeling i faste grupper etter nivå over lang tid er det til vanlig ikke anledning til. I tråd med forskning og tidligere erfaringer er det heller ikke ønskelig. Unntak fra dette er spesialundervisning – dersom det er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, og det er fastsatt i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Videre vil for eksempel etablering av grupper av elever med parallelle utfordringer til korte, intensive opplæringsopplegg med for eksempel lesetrening etter departementets vurdering kunne være gunstig og innenfor regelverket. Departementet er følgelig særlig opptatt av at sammenholdte klasser er hovedregelen, [...]» (*Meld. St. 22 (2010-2011):25*).

Om likeverdighetsprinsippet og inkludering skriver departementet blant annet at «Opplæringen skal være en felles møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og den skal sikre at elevene så langt det er mulig får likeverdig opplæring»

(Meld. St. 22 (2010-2011):8). Departementets forståelse av likeverdighetsprinsippet slik det er beskrevet i *Meld. St. 22 (2010-2011)* støttes av Utdanningsforbundet.

Utdanningsforbundet gjør det klart at også de ønsker at det skal være en mer praktisk tilnærming i alle fag for å øke elevenes motivasjon. Utdanningsforbundet støtter meldingens signaler om å innføre en nasjonal regulering av lærertetthet, og at lærerne må ha fagkompetanse i de fagene de underviser i.

Fagforeningen ser for seg at en mer praktisk tilnærming i alle fag ville kreve bedre utstyrte spesialrom, investeringer i nye læremidler og øking av midler til ekskursjoner. De har ikke tro på at kommunene vil prioritere dette i sine rammebevilgninger. Utdanningsforbundet er også skuffet over at valgfagsordningen ikke er fullfinansiert, og at man er bekymret for at innføringen av valgfag vil svekke den ordinære undervisningen.

For å få «plass» til valgfagene, så har man omdisponert noen av timene i samfunnsfag, naturfag og praktisk-estetiske fag til valgfagtimer. Dette er gjort uten lærerplanene i fag er tilsvarende redusert. Utdanningsforbundet tenker at dette vil føre til at det blir enda større press på å komme gjennom de teoretiske kompetansemålene i disse fagene, og at resultatet vil bli at de overnevnte fagene blir mer teoretiske og ikke mindre som intensjonen er.

Utdanningsforbundet påstår at det sterke fokuset på tester og testresultater kan bli et hinder for å oppnå målet om en mer praktisk tilnærming i fagene.

Utdanningsforbundet uttrykker en viss bekymring for at departementet er mer opptatt av ungdomstrinnet skal demme opp for frafallet i videregående opplæring enn å ivareta ungdomstrinnets egenverdi. Departementet er opptatt av utdanningssystemet som en helhet og gjennomstrømningen, og dermed kan man miste ungdomskolens særegenhet ut av syne. Vi får et visst innblikk i departementets forståelse av ungdomsskolens funksjon når de skriver følgende: «Opprusting av ungdomstrinnet skal gjøre elevene bedre i stand til å gjennomføre videregående opplæring» (Meld. St 22:7). Fokuset bør kanskje være at ungdomstrinnet skal være best mulig for de elevene som faktisk er elever der til enhver tid.

Hvis man legger til grunn at Utdanningsforbundet reflekterer lærernes syn på *Meld. St. 22 (2010-2011)*, så kan vi konkludere med at meldinga har legitimitet helt ned i norske klasserom.

8 Analyse og drøfting

Hovedproblemstillingen for denne studien er spørsmålet: «Er ungdomstrinnet i utvikling?» For å kunne nærmere meg et svar på dette spørsmålet har flere forskningsspørsmål dannet bakteppet for tenkningen i studieprosessen og fungert som et «stillas» i arbeidet med å undersøke hovedproblemstillingen. Disse forskningsspørsmålene er:

- Hva slags føringer legger *Meld. St. 22 (2010-2011)* og *Strategien for ungdomstrinnet (2012)* for skolenes pedagogisk utviklingsarbeid?
- Er det heller snakk om endringer eller justeringer av pedagogisk praksis enn utvikling av nye ideer? Hva er genuint nytt i *Meld. St. 22 (2010-2011)* og i *Strategien for ungdomstrinnet (2012)*, og hva er «å børste støv av» gamle ideer?
- Hvilke svakheter er det *Meld. St. 22 (2010-2011)* påpeker ved det norske ungdomstrinnet?
- Hvilke tiltak anser *Meld. St. 22 (2010-2011)* som løsning på ungdomstrinnets utfordringer?
- Hvorfor og hvordan skal ungdomsskolen motivere de «skoletrøtte»?

Spørsmålene skal søkes besvart i dette kapitlet. Til slutt drøftes hovedproblemstillingen.

8.1 Hva slags føringer legger *Meld. St. 22 (2010-2011)* og *Strategien for Ungdomstrinnet (2012)* for skolenes pedagogisk utviklingsarbeid?

Meldinga og strategien legger opp til store endringer av ungdomstrinnet som vil utfordre skoleeieres, skolelederes og læreres kompetanse. To områder som departementet sier de skal prioritere i utviklingen av ungdomstrinnet er *klasseledelse* og *grunnleggende ferdigheter*. Dette vil kunne få stor betydning for kommunenes og skolenes prioriteringer av sitt pedagogisk utviklingsarbeid. Det må bety at for eksempel lærerne må arbeide med å øke sin kompetanse innen disse to områdene.

Departementet utfordrer også lærerne til i større grad gjøre opplæringen mer *variert, praktisk* og *relevant*. De er klar i sine signaler i meldinga om at mer variert, praktisk og relevant opplæringen fremmer *motivasjon*. Departementet regner med at lærerne trenger å høyne sin didaktiske kompetanse for å få å kunne lykkes med den elevaktive opplæringen.

To av de mest synlige tiltakene i arbeidet med å forbedre ungdomstrinnet er innføring av *valgfag*, forsøksordningen med *arbeidslivsfag*. Man kan kanskje stusse litt på at departementet ikke gir signal om at lærerne trenger kompetanseheving for å kunne undervise i de nye valgfagene. Ut ifra det relativt sparsommelige som står om valgfagene i meldinga, så får man likevel en forestilling om at det kan bli svært utfordrende for lærerne å undervise i de nye tverrfaglige og komplekse valgfagene. Det forelå ingen fagplaner i valgfagene på det tidspunktet meldinga var ferdigstilt, men fagplanene har blitt utviklet en og en fra og med 2012. Det kan hende at de som skrev *Meld. St. 22 (2010-2011)* ikke så for seg hvor komplekse kompetansemålene i disse tverrfaglige valgfagene skulle bli. Det er nå til sammen fjorten nasjonalt bestemte valgfag, og skolene skal tilby minst to av disse. Valgfagene skal tilbys alle klassetrinn og alle elever på ungdomsskolen fra og med skoleåret 2014/15.

Meldinga la opp til at bruk av *teknologi i skolen* og *entreprenørskap* på ungdomstrinnet skulle være en del av den varierte og praktiske tilnærmingen. Disse signalene blir ikke fulgt opp i *Strategi for ungdomstrinnet (2012)*, og det er først og fremst *Strategi for ungdomstrinnet (2012)* som skolene forholder seg til i sitt utviklingsarbeid. Hverken teknologi i skolen eller entreprenørskap blir nevnt med et ord i strategidokumentet, mens entreprenørskap blir behandlet i et eget underkapittel og presentert som et godt tiltak for få til en mer variert og elevaktiv opplæring på ungdomstrinnet. Tenkningen fra *Meld. St. 22 (2010-2011)* om at teknologi i skolen og entreprenørskap skal fremme variert og elevaktiv opplæring blir indirekte implementert i noen av valgfagene, men så lenge tiltakene er utelatt fra *Strategi for ungdomstrinnet (2012)* så vil det kunne vurderes som usannsynlig at disse tiltakene fra meldinga vil bli fulgt opp i kommuners og skolars planer for det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Som tidligere nevnt skal det pedagogiske utviklingsarbeidet være rettet mot å øke elevens *grunnleggende ferdigheter*. Av Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter så er to som *Meld. St. 22 (2010-2011)* «flagger» som satsingsområder, nemlig regning og lesing. Mens *Meld. St. 22 (2010-2011)* sier at bedre opplæring i regning og lesing er et sentralt område for fornyelse og styring av ungdomstrinnet, så skriver *Strategi for ungdomstrinnet (2012)* at

regning, lesing og *skrivning* skal være en del det skolebaserte utviklingsarbeidet. Med andre ord så skriver strategien at skrivning en av de tre grunnleggende ferdighet som skal være et prioritert satsingsområde for utviklingen av ungdomstrinnet. På dette området «overprøver» strategien meldinga ved å tilføye et satsingsområde.

Et annet område som vil kreve utstrakt pedagogisk refleksjon i et personale, er arbeid med å utvikle god *vurderingspraksis*. Departementet legger opp til at vurderingen skal fungere motiverende for elevenes skolefaglig læring. Satsingen på *Vurdering for Læring* ble påbegynt ett år før meldinga ble ferdigstilt, og Vurdering for Læring-satsingen ble implementert i meldinga og strategien som et tiltak for å utvikle ungdomstrinnet. Vurdering for Læring blir omtalt som et vurderingsverktøy og metode som OECD anbefaler norske lærere å ta i bruk. Det kan være problematisk å presentere Vurdering for Læring som et verktøy fordi Vurdering for Læring kan på den måten blir oppfattet som en instrumentell praksis. På den måten tar man ikke høyde for at denne vurderingspraksisen utfordrer mange læreres holdninger, tenkesett, elevsyn og læringssyn.

Departementet la opp til at prosjektet «Ny GIV» skulle videreføres ut 2013. Hensikten med prosjektet var å øke gjennomføringen av videregående opplæring. «Ny GIV» tok konsekvensen av at forskning hadde påvist en nær sammenhengen mellom elevenes faglige prestasjoner i grunnskolen og deres muligheter til å lykkes i videregående opplæring, og derfor ble prosjektet rettet mot de svakest presterende elevene etter første termin i 10. trinn for å lette overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. «Målgruppen for Overgangsprosjektet er kjennetegnet ved at dette ofte er elever som er lite motivert for opplæring, har høyt fravær og/eller ved at de ikke har opparbeidet seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter» (Meld. St. 22 (2010-2011):84). Intensjonen har senere blitt videreført i mye større skala gjennom satsingen «Ungdomstrinnet i utvikling». I satsingen «Ungdomstrinnet i utvikling» er mye av «Ny GIV»-tenkningen som tidligere var rettet mot noen få elever i 10. trinn er nå innrettet mot alle elever på hele ungdomstrinnet. «Ny GIV» er ikke nevnt i strategidokumentet, men ideene har blitt en integrert del av satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (satsingsperioden skal vare ut 2017).

Departementet understreker at selv om lærerne har god faglig kompetanse, så er ikke det tilstrekkelig. Norske lærerne trenger å øke sin didaktiske kompetanse. Undersøkelsen viser at lærerne på ungdomstrinnet er mindre systematiske, strukturert og målrettet enn lærere i andre land. (Vibe mfl. 2009 i Meld. St. 22 (2010-2011)). Videre vises det til undersøkelser der det

fremgår at for mange norske lærere har for liten kunnskap om lesestrategier, gir i mindre grad tilbakemeldinger som fremmer læring og det er stor variasjon i kvaliteten på tilbakemeldingene elevene får. Undersøkelser viser også at elevene trekkes i for liten grad med i planlegging av arbeidet og de får i for liten grad muligheten til å reflektere over eget arbeid. Opplæringen preges av mange aktiviteter, men målet med aktivitetene er uklare. Dette bør være agenda for skolens pedagogisk utviklingsarbeid, og tas hensyn til når man lager videreutdanningstilbud for lærere. Tiltak for kompetanseheving av lærere innen didaktikk blir ikke direkte videreført i *Strategi for ungdomstrinnet* (2012), men dokumentet har en generell formulering om at nasjonale myndigheter vil videreutvikle kompetanse- og utviklingstiltak for lærere.

Lærerundersøkelser viser at vi også må se mer kritisk på hvordan skolen organiserer sin felles møtetid. 70 % av lærerne mener at det brukes for lite tid til fagplanleggingssamarbeid, mens det omtrent halvparten av lærerne mener at det brukes for mye tid på fellesmøter der det kun gis informasjon. Den interne kompetanseheving på ungdomstrinnet er for svak og viser til undersøkelser der det fremgår at det er relativt uvanlig at lærerne drøfter konkrete faglige utfordringer i klasserommet med kollegaer i samarbeidstiden (Munthe 2007 i Meld. St. 22 (2010-2011)). Skolen må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom kollegasamarbeid. Målet for skolens organisasjonskultur er «å lære å lære».

Den *skolebaserte kompetanseutvikling* i klasseledelse, regning, lesing og skriving for lærere og skoleledere er tilbud for alle skoler med ungdomstrinn fra og med skoleåret 2013/14. Den skolebaserte kompetanseutvikling skal ta utgangspunkt den enkelte skoles ønske og behov etter en analyse av virksomheten. Det nye med denne satsingen er nettopp det at den skal være skolebasert. Det skal være pedagogiske utviklingsprosesser som involverer alle ansatte på hver enkelt skole. Dette er et oppgjør med tidligere praksis der enkeltlærere eller en liten gruppe av lærere dro på kurs for å bli «spesialister» innenfor for et spesifikt tema, og der de i etterkant fikk i oppgave å lære bort det de hadde lært til alle de andre ansatte.

Utdanningsdirektoratets definisjon av skolebasert kompetanseutvikling: «Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013:7)

Hovedgrep for å varier opplæringen på ungdomstrinnet og som har betydning for skolens pedagogiske utviklingsarbeid er beskrevet i *Strategi for Ungdomstrinnet* (2012) slik:

- Skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving for lærere og skoleledere.
- Utvikling av beskrivelser av god klasseledelse og god undervisning i regning, lesing og skriving.
- Bistand og tilrettelegging for lokalt utviklingsarbeid.
- Nettverk for erfaringsutveksling og profesjonsfelleskap.

Det å lykkes med utviklingsarbeid er ikke alltid så enkelt. Denne oppgaven legger til grunn at noen forutsetninger må være tilstede for at utviklingsprosesser skal få «skinner» å kjøre på.

Det kan tenkes at disse forutsetningene kan være like gyldige på individnivå som organisasjonsnivå. Hvis det for eksempel er en utbredt «reformtrøtthet» blant lærere og skoleledere, er da forutsetningene for å begynne på et nytt pedagogisk utviklingsarbeid fraværende? Motstand mot forandring vil sannsynligvis vanskeliggjøre forandring.

Forutsetninger for gode utviklingsprosesser kan være at man innehar disse holdningene og ferdighetene:

- Jeg/vi tenker at forbedret praksis er ønskelig
- Jeg/vi har en grunnleggende tro på at min/vår praksis kan forbedres
- Jeg har tillit til meg selv og mine kollegaer om at vi har styrke nok til å stå i et utviklingsarbeid og vilje til å samarbeide om å utføre det arbeidet som kreves
- Jeg har tillit til meg selv og mine kollegaer om at vi har, eller har evnen til å innhente, den kompetansen som trengs for å lage en strategi som har forbedret praksis som formål
- Jeg ser på meg selv som en aktør i et team der alle har et delt ansvar for suksess og fiasko i profesjonsutviklingen
- Jeg/vi har evnen til å forsterke god praksis

8.2 Er det heller snakk om endringer eller justeringer av pedagogisk praksis enn utvikling av nye ideer?

Hva er genuint nytt i *Meld. St. 22 (2010-2011)* og i *Strategien for ungdomstrinnet* (2012), og hva er «å børste støv av» gamle ideer? I dette underkapitlet blir det drøftet og synliggjort hvilke føringer i *Meld. St. 22 (2010-2011)* og i *Strategien for ungdomstrinnet* (2012) som vi finner igjen i tidligere styringsdokumenter, og hva som vurderes som nye skolepolitiske signaler.

Det kan fastslås at mange av de føringene som er uttalt i dokumentene som knyttes til utviklingen av ungdomstrinnet, finner vi igjen i tidligere utdanningspolitiske styringsdokumenter.

Meld. St. 22 (2010-2011) signaliserer at en viktig faktor for elevens motivasjon er at eleven blir tatt aktivt med i læringsarbeidet. I *Meld. St. 22 (2010-2011)* sees begrepet *elevmedvirkning* i sammenheng med begrepet *valgfrihet*. Elevene skal kunne delta og ta valg i forhold opplæringsplaner, gjennomføring og vurdering, og på den måten bidra til elevmedvirkning til å gjøre elevene mer bevisst på egne og gruppas læringsprosesser. Elevmedvirkning forutsetter at elevene har å trent på å reflektere over valgalternativer og mulige konsekvenser slik at de blir bevisste, ansvarlige og kan «eie» sine avgjørelser. Dette læringsmotiverende prinsippet har blitt fremhevet som viktig for å stimulere elevens arbeidslyst i alle læreplaner som er undersøkt i denne studien. For eksempel skriver *Normalplan av 1939* (N39): «Viktig for å holde interessen ved like og for å stimulere arbeidslysten er at elevene får være med på å legge plan for arbeidet og drøfte arbeidsoppgavene og framgangsmåten» (N39:13). Og lignende formuleringer finner vi igjen i alle læreplaner siden. I tillegg er elevmedvirkning et av prinsippene for *Vurdering for Læringstenkningen*.

Man kan si at tenkningen om at det er viktig å *lære å lære* eller å trene på *læringsstrategier* har fått sin renessansen i *Meld. St. 22 (2010-2011)*s føringer. Læringsstrategier er de ulike framgangsmåtene elevene bruker for å organisere sin egen læring. Opplæring innen det å lære seg å lære var en del av skolens aktivitet under M74- og M87-perioden, og man fikk gjerne en systematisk opplæring i under M74-perioden i det som ble kalt for studieteknikk. Begrepet *læringsstrategier* knyttes gjerne til variert opplæring, tilpasset opplæring og *Vurdering for*

Læring. Tiltaket om å trene på varierte læringsstrategier følges ikke opp i *Strategien for ungdomstrinnet* (2012).

Ved gjennomgang av tidligere styringsdokumentene, fra og med *Normalplan av 1939*, så ser man at planverkene var opptatt av å få til en praktisering av opplæringen som øker elevenes *motivasjon*, lyst til å lære og interesse for stoffet. Her er sitater fra henholdsvis N39, M74 og M87 som understreker dette poenget: «Den gamle klasseundervisningen med leksehøring, spørsmål og svar osv. i samlet klasse – brukt som alminnelig undervisningsform – er ikke godt egnet til å interessere elevene [...] Det er meget vanskelig å oppnå sterk interesse, arbeidsdyktighet og arbeidslyst hos de fleste ved en slik klasseundervisning» (N39 (1939/1957):12-13), Formålet med læremidlene er «... at de bidrar til å skape den motivering og stimulans som er nødvendig for å engasjere og aktivisere elevene i skolearbeidet» (M74 (1974):55) og «Opplæringen må omfatte tiltak som stimulerer lysten til å lære, og som er meningsfylte og utviklende for den enkelte» (M87 (1987):26). Dermed kan man konkludere med at arbeidet med å legge til rette for motiverende opplæring for elevene har vært en stabil tematikk i de utdanningspolitiske styringsdokumenter, i alle fall siden 1939.

Allerede i M87 finner vi igjen uttrykket om at elevene må få «erfare at innsats nytter», noe som også behandles i *Meld. St. 22 (2010-2011)*.

Alle styringsdokumentene som er undersøkt uttaler at det er sammenheng mellom det å *tilpasse opplæringen* til hver enkelt elevs evner, ferdigheter og egenart og elevens motivasjon for skolefaglig arbeid. Begrepet tilpasset opplæring ble først tatt i bruk i M87, men det samme budskapet lå i de eldre begrepene *individuell undervisning* (N39) og *differensiering* (M74). Dermed kan man konkludere med at alle disse styringsdokumentene har ment at differensiering og tilpasset opplæring er viktig for elevens faglige utvikling, men en del former for organisatorisk differensiering som var utbredt før L97-perioden blir i dag oppfattet som uetiske av de fleste pedagoger.

Heller ikke tematikken om gjøre opplæringen *relevant* er av nyere dato. I *Meld. St. 22 (2010-2011)* defineres relevant opplæring på følgende måte: «En relevant opplæring på ungdomstrinnet kjennetegnes ved at alle elever opplever at læringen er meningsfull, og at de kan relatere den til sitt eget liv» (Meld. St. 22 (2010-2011):7). Helt fra tidlig på 1970-tallet har styringsdokumentene brukt utsagn som «livsnær skoleform», «tilknytning til elevenes

verden», «knytte undervisningen til verden som omgir oss», «formidle stoff som er nyttig og anvendelig» og «elevene skal få bruke egne erfaringer» og lignende utsagn.

Det å tilpasse oppgavene som elevene skal gjøre slik at de får muligheten til å mestre dem og at eleven får oppgaver som gjør at de må strekke seg, er en kjent tematikk i dagens pedagogiske hverdag. Og det å se *tilpasset opplæring, mestring og utfordring* i sammenheng er en uttalt tematikk allerede i styringsdokumentet fra 1939.

Variert opplæring er et svært sentralt begrep i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. På tross av begrepets sentrale posisjon, så er det tungt å få tak i hva meldinga legger i begrepet. Begrepet *variert opplæring* knyttes nesten konsekvent sammen med begrepet *praktisk opplæring*, og at praktiske arbeidsformer kan være en del av den varierte opplæringen. Variert opplæring handler også ulike læringsstrategier og alternative læringsarenaer. Det sies at det motsatte av variert opplæring er ensformig og rutinepreget opplæring. Variasjon i opplæringen er ikke noe nytt tema i de utdanningspolitiske styringsdokumentene. N39 er opptatt av at læreren må variere undervisningen. M74 skriver blant annet at undervisningen må preges av «variasjon i arbeidsmåtene» og mønsterplanen legger også vekt på at «det må sørges for variasjon med hensyn til bruk av læremidler og arbeidets intensitet» (M74 (1974):49).

I *Meld. St. 22 (2010-2011)* så er man opptatt av å finne balanse mellom *praktisk opplæring* og en opplæring som skal sikre at elevene får nok teorikunnskaper og akademiske ferdigheter til å kunne gjennomføre videregående opplæring. Dette poenget ble allerede presentert i *Normalplan av 1939* der arbeidsskole-prinsippet lå det grunn for pedagogikken. Denne pedagogikken vektla blant annet at elevene skulle bruke skog og mark som læringsarena og elevene skulle være «mest mulig aktive» i opplæringen der elevøvinger og elevforsøk må «få en framskutt plass i skolen». På en annen side skulle ikke den praktiske tilnærmingen til opplæringen gå utover elevenes muligheter for å tilegne seg nok kunnskap til å fortsette skolegangen. N39 skriver at det er viktig å «... å skape en skole som skulle gi et sikrere grunnlag for en videregående utdanning i de høgre skoler» (N39 (1939/1957):6). Tankene om å balansere disse to hensyn finner vi ikke i M74 og M87 på samme måte. I L97 understrekes dette synet igjen, og har vært gjeldene for den norske utdanningspolitikken siden. Det kan være dekning for å påstå at de visjonene for ungdomstrinnet vi finner i *Meld. St. 22 (2010-2011)* er «å børste støv av» den ideologisk forståelse av pedagogikk som kommer fram i *Normalplan av 1939*.

Ved første øyeblikk så kan det se ut til at tiltaket med å innføre *valgfag* betyr en renessanse av valgfagsordningene slik vi kjenner de fra 1970- og 1980-tallet. Men forskjellene er flere enn likhetene. Slik valgfagsordningen var organisert under M74- og M87-perioden sto skolene og lærerne fritt til å bestemme valgfagets tema, dets innhold, mål, lærestoff og arbeidsmåter. Dagens valgfag er nasjonalt styrt gjennom fagplaner. Det betyr at dagens valgfaglærere ikke kan ha noe innflytelse på fagets tema, mål og innhold. På den måten har dagens valgfag noe til felles med L97s tilvalgsfag, men det som er ulikt fra tilvalgsfagene, og mer likt mange av valgfagene fra mønsterplanene, er at det er et uttalt mål at valgfagene skal bruke praktiske arbeidsmåter og øke elevenes valgmuligheter.

I perioden der M74 og M87 var gjeldene, hadde den enkelte *lærer* betydelig innflytelse på skolens faglige innhold, lærestoff og arbeidsmåter. Læreren kunne også gjøre spontane stoffvalg, og opplæringen skulle som prinsipp tilpasses lokale forhold. Denne forståelsen om lærerens og skolens autonomi er helt uforenelig med dagens utdanningspolitiske diskurs. Fra og med L97 har lærerne og skolene måtte forholde seg til nasjonalt styrte læreplaner i fag. Begrunnelser for pedagogisk praksis har beveget seg fra normgivende føringer til mer og mer i retning av forskningsbaserte begrunnelser. På det området er også spranget stort fra L97 til LK06. I *Meld. St. 22 (2010-2011)* er de forskningsbaserte begrunnelsene for å gjøre endringer av praksis svært fremtredende. Det å begrunne opplæringen av elever ut i fra forskningsfunn, og ikke kun basere begrunnelser for undervisning på erfaringer og normer, er en forandring av lærerrollen som er relativ ny.

I 2009 kom det en ny forskrift om individuell vurdering. Forskrift om individuell vurdering ga føringer for en ny vurderingspraksis. Det skulle nå satses på den forskningsbaserte vurderingsformen *Vurdering for Læring*. Denne vurderingspraksisen har til hensikt å fremme elevens læring og motivasjon. Det har vært en massiv satsing på å skolere lærere etter den nye vurderingspraksisens intensjoner siden 2010. Det har skjedd en gradvis forskyvning fra erfaringsbasert vurderingspraksis med uklare kriterier til en mer forskningsbasert og kriteriebasert vurderingspraksis.

Ifølge styringsdokumentene var det en tydeligere og delvis mer lik vurderingspraksis slik vi kjenner den fra *Vurdering for Læring*-prinsippene i N39 enn hvordan denne praksisen er instruert i M74 og M87. I N39-perioden ble det gitt noen føringer for karaktersetning som ikke er så ulikt de føringene vi finner i dagens forskrift. N39 skriver at grunnlaget for karakterene «... skal – så langt råd er – svare til elevenes dyktighet i fagene uten andre omsyn» (N39

(1939/1957:243). Dette er signaler som også kunne vært dekkende for dagens grunnlag for karaktersetting. Forskriften fra 2009 sier at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanen for fag, og at dette karaktergrunnlaget ikke skal ta hensyn til elevens forutsetninger, fravær eller orden og oppførsel. Dermed kan det se ut til at dagens vurderingspraksis og N39 er enige om at det er elevenes ferdigheter i fagene som er det sentrale for karaktersetting, mens M74 og M87 er mye mer uklar på dette området. Mønsterplanene skriver blant annet at vurderingene kan «... ikke bare være bestemt av oppstilte mål», men at elevenes varierende «... forutsetninger for å nå målene må også tas med i vurderingen» (M74 (1974):59). Det er et godt humanistisk prinsipp at man skal ta hensyn til forutsetningene, men fravær av kriterier i et slikt omfang som vi ser i mønsterplanene kan gjøre at det blir svært komplisert for lærerne å gjøre vurderinger og at karaktersetting kan bli preget av tilfeldigheter.

Vurdering for Læring blir gjerne oppfattet som en relativ ny vurderingsordning. Men også på dette området ser vi spor av den samme praksisen i eldre styringsdokumenter. N39 er for eksempel opptatt av underveisvurdering selv om ikke begrepet brukes. N39 fraråder å sette karakterer oftere enn det som er lovpålagt, en gang ved slutten av hvert semester. N39 ga føringer om at det er de umiddelbare tilbakemeldingene og vurderinger som gjøres underveis som skal prioriteres, og at man ikke skal sette «... karakterer for enkeltprestasjoner i skoletida» (N39 (1939/1957):244). Også M74 og M87 gir føringer for det vi senere vurderer som Vurdering for Læring-prinsipper. M74 skriver at det er viktig «... at elevene får øving i selv å vurdere» (M74 (1974):111), og at dette skal gjelde i alle fag. Mønsterplanene vektlegger også at vurderingen skal både fremme faglig framgang og «personlig utvikling», og understreker at «... lærers daglige og uformelle vurdering av elevene er av vesentlig betydning» (M74 (1974):60). Den virkelige store forskjellen fra tidligere vurderingspraksiser er at Vurdering for Læring er en systematisk og forskningsbasert vurderingspraksis som er ment å prege alle deler av skolens virksomhet. Vurdering for Læring-tenkningen vil måtte få betydning for skolens innhold, arbeidsmåter og holdninger. Vurdering for Læring er et tankesett som gir et bestemt elevsyn og læringssyn forrang.

Meld. St. 22 (2010-2011) og *Strategien for ungdomstrinnet (2012)* skisserer omfattende tiltak innen området *grunnleggende ferdigheter* i regning, lesing og skriving. At elevene skal bli bedre i grunnleggende ferdigheter er et av de mest sentrale satsingsområdene i utviklingen av ungdomstrinnet. Men heller ikke dagens mål om å heve elevenes grunnleggende ferdigheter

er av nyere dato. N39 var opptatt av at elevene må klare «minstekravene». «Minstekravene» var den lavest faglige kompetansen som ble ansett som nødvendig å inneha for å kunne fortsette skolegang etter folkeskolen. N39 forfekter at det beste tiltaket for å få de svakeste elevene til å klare «minstekravene» er å «tilpasse kravene» (tilpasset opplæring), og det er vel ikke så ulikt hva vi tenker også er dagens «medisin» for å løfte elever faglig. Mønsterplanene bruker også formuleringer som likegodt kunne ha stått i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. For eksempel skriver M74 at det er viktig «... at skolene legger vekt på sentralt, grunnleggende lærestoff fra de enkelte fagplaner» (M74 (1974):78). M87 bruker begrepet grunnleggende ferdigheter, og skriver at «... å lære elevene å tale, lese, skrive og regne ...» er de ferdighetene som danner «... grunnlaget for nesten alt arbeid som utføres i skolen. De er avgjørende for evnen til å tilegne seg kunnskaper og orientere seg i verden, og de er forutsetning for videre utdanning, yrkesaktivt arbeid og deltagelse i samfunnet for øvrig» (M87 (1987):43). Dette utsagnet fra M87 kunne ha vært hentet fra *Meld. St. 22 (2010-2011)*, bare i en litt annen ordlyd.

Kapittel 7 i denne studien har en omfattende redegjørelse for ulike typer av differensiering, forholdet mellom *differensiering* og *tilpasset opplæring* og den historiske utviklingen av differensiering og tilpasset opplæring. Vektleggingen av tilpasset opplæring er nok forsterket i dagens pedagogiske praksis i forhold til tidligere læreplaners forventninger, men denne undersøkelsen dokumenterer at prinsippet om at man skal tilrettelegge opplæringen etter elevens forutsetninger, er et prinsipp som har kommet tydelig fram i alle styringsdokumenter som har blitt undersøkt.

Man kan si at ungdomsskolen har blitt en mer *profesjonell organisasjon* i dag enn hva den har vært tidligere. Stikkord i den profesjonsutviklingen er systematikk, kollektivitet, skoleforskning, mer omfattende lærerutdanning, kriteriebasert vurdering. Med økt systematikk menes blant annet at man gjennomfører nasjonale prøver, det finnes nettressurser som gir eksempler på god praksis, analyseredskaper som for eksempel Ståstedsanalysen og kartleggingsverktøy som for eksempel Elevundersøkelsen. Med økt kollektivitet menes dagens skole ikke åpner opp for den autonome læreren slik det var før L97-perioden. Etter OECDs anbefaling bør skolene utvikle seg som organisasjon ved å ha større fokus på det å lære å lære og at personalet samarbeider om å utvikle skolens pedagogikk gjennom å reflektere sammen i et forpliktende fellesskap. Skoleforskning i dag er svært omfattende og systematisk, og rettet direkte inn mot formålet om å forbedre pedagogisk praksis. Lengden på

lærerutdanning har gradvis økt i tidsomfang og i dag diskuteres det om den skal utvides til et 5-årig masterstudie. Til slutt har det skjedd en utvikling hen mot kriteriebasert vurdering og målstyring. *Strategien for ungdomstrinnet* (2012) presenterer tiltaksformuleringer innen organisasjonsutvikling som departementet forventer blir fulgt opp av kommunene og skolene.

På de fleste områder har den pedagogiske diskursen ikke forandret seg nevneverdig siden 1939, mens det på andre områder har det skjedd et skifte i paradigme, som for eksempel pedagogisk praksis som er begrunnet i pedagogisk forskning og styringsdokumenter, lærerrollen og skolen som organisasjon har blitt profesjonalisert. Hvilke av *Meld. St. 22 (2010-2011)*s føringer som har ført til justeringer, endringer og utviklinger innen dagens pedagogiske diskursen blir utdypet i 8.6 *Hovedproblemstillingen for denne studien er spørsmålet: «Er ungdomstrinnet i utvikling?»*.

8.3 Hvilke svakheter er det *Meld. St. 22 (2010-2011)* påpeker ved det norske ungdomstrinnet?

Dette forskningsspørsmålet er det utførlig gjort rede for i kapitlet 7.3 *Ungdomstrinnets problemer, slik Meld. St. 22 (2010-2011) skisserer de*. De viktigste svakheter som blir påpekt vurderes å være:

- Noen foreldre har en negativ eller likegyldig holdning til skole, læring og utdanning.
- For mange elever mangler lyst til å lære og å forstå, og står i fare for å utvikle likegyldighet til skolearbeid.
- Noen elever har et dårlig forhold til sine medelever som kan være en trussel for elevens mentale helse.
- Omtrent 25 % av jentene og 9 % av guttene har psykiske plager.
- Lærerne bruker (for) mye tid på oppfølging av elever med sosiale eller psykologiske problemer.
- For mange elever har for lav motivasjon for skolearbeid.
- Mange elever har vansker med å relatere opplæringen til eget liv.

- For mange elever kjeder seg og ikke ser verdien av det de skal lære.
- Opplæringen er for lite praktisk.
- Det er for lite valgfrihet for elevene. Det er for lite elevmedvirkning.
- For mange elever er for svake i grunnleggende ferdigheter og det er for mange elever som går ut av 10. klasse uten å ha den kompetansen som kreves for å følge opplæringsløpet i videregående opplæring.
- Systematisk store forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder læringsresultater.
- Lave forventninger og fravær av læringsfremmende tilbakemeldinger, slik at motivasjonen forringes.
- Noen elever får ikke brukt sitt talent og sine evner.
- At den tilpassende opplæringen ikke er presis nok på individnivå.
- For mange elever opplever å ikke få realistiske utfordringer i forhold til sitt mestringsnivå.

8.4 Hvilke tiltak anser *Meld. St. 22 (2010-2011)* som løsning på ungdomstrinnets utfordringer?

Dette forskningsspørsmålet er det gjort rede for i kapitlet 7.3 *Ungdomstrinnets problemer, slik Meld. St. 22 (2010-2011) skisserer de*. De viktigste tiltak vurderes å være:

- Skole og hjem arbeider sammen for å få sammenfallende forståelse av viktigheten av skole og utdanning. Tettere samarbeid mellom skole og hjem.
- Elev- og læringssynet som skal prege hele skolens virksomhet skal være at alle elever kan lære, utvikle seg og at evner er fleksible.
- For å øke elevens lærelyst skal opplæringen gjøres mer variert og relevant og bruke flere læringsstrategier.

- Valg virker motiverende i seg selv, derfor skal elevene få flere valgmuligheter.
- Relasjonen lærer-elev har stor betydning for læringsutbytte, derfor skal læreren gi eleven tett oppfølging og følge tidlig innsats som prinsipp.
- Kompetanseheving for lærerne innen klasseledelse. God klasseledelse er ansett som avgjørende for et godt psyko-sosialt klassemiljø og for å få variert opplæring.
- Opprette et nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.
- Styrking av sosial-pedagogisk rådgivning og helsetjenesten.
- Styrke lærertettheten.
- Lærere trenger å lære seg et mangfold av læringsstrategier, arbeidsmåter og metoder.
- Opplæringen bør knyttes til elevenes hverdag.
- Systematisere opplæringen i de grunnleggende ferdighetene regning, lesing og skriving.
- Forsterket leseopplæring, særlig rettet mot gutter.
- Styrke Vurdering for Læring-satsingen og implementere Vurdering for Læring-prinsippene.
- Økt elevmedvirkning, spesielt når det gjelder å være aktør i egen læringsprosess.
- Innføre valgfag, blant annet for å gi elevene økt valgfrihet.
- Læreren trenger flere redskaper for å kartlegge elevens kompetanse.
- Departementet gjør aktuell kunnskap om utviklingsarbeid og forskning tilgjengelig.

8.5 Hvorfor og hvordan skal ungdomsskolen motivere de «skoletrøtte»?

Er det å være «skoletrøtt» i ungdomsskolealderen et «naturfenomen»? Erling Lars Dales (2010) svar er nei. Han mener at «skoletrøtthet» er et sosialt og kulturelt fenomen. De «skoletrøtte» elevene i industrisamfunnet var gjerne ungdommer fra arbeiderklassen som det var planlagt et yrkesliv for, umiddelbart etter at den obligatoriske skolegangen var tilbakelagt (Dale 2010). De fleste yrker som arbeiderungdommene siktet seg inn mot krevde ingen skolefaglig kompetanse. I disse yrkene var det heller ferdigheter eller egenskaper som «å kunne ta i et tak», «å kunne stå opp om morgenen» og «høflighet» som ble etterspurt. I og med at skolegang ikke var et kriterium for å få jobb eller ikke, så hadde heller skolens innhold noe relevans for disse. Og når skolen var uten relevans for arbeiderungdommen, var veien til «skoletrøtthet» kort. Det at denne delen av elevmassen var «skoletrøtte» var ikke noen problem i industrisamfunnet, fordi de skulle ikke videre i skolesystemet allikevel.

Fra tiden før kunnskapssamfunnet hadde vi altså samfunnsordninger for ungdom som ikke ønsket å fortsette sin skolegang. For det første var den obligatoriske skolen 7-årig og det skulle vise seg at det var mye enklere å håndtere «skoletrøtthet» i den 7-årige skolen enn når den obligatoriske skolen ble 9-årig. For det andre så hadde svært mange av disse «skoletrøtte» ungdommene ingen ambisjoner eller planer for videre skolegang. Skolen var noe de «skulle bli ferdig med» for å begynne det «ordentlige livet», som var å arbeide. For det tredje så fantes det mange bedrifter og verksteder som kunne absorbere ufaglært ungdom som ikke klarte å fullføre selv den obligatoriske skolegangen.

Innenfor differensieringsproblematikken prøvde man å ivareta de «skoletrøtte» ungdommene ved å senke de skolefaglige kravene, slik at de som ikke var så skolemotiverte fikk tilbud om lavere kursplaner og man prøvde ut i ungdomsskolens spedte barndom med en linjedelt ungdomsskole, der en av linjene hadde en mer praktisk orientert opplæring. I dag er slike organisatoriske differensieringer definert som uetiske og lite hensiktsmessige.

I dag har vi en grunnopplæring som er 13-årig. De siste tre årene av denne grunnopplæringen er riktignok frivillige, men i praksis så blir nok den videregående opplæringen oppfattet som en del av den obligatoriske grunnopplæringen. Vel 98 % av elevene som går ut av tiende trinn begynner på videregående opplæring, og det er et signal om at skoleslaget blir oppfattet som

obligatorisk. Det er også slik at dagens bedrifter og verksteder krever mye større forkunnskaper enn det som ble krevd i industrisamfunnet.

I dag er «skoletrøtthet» et problem som det er meningen og knyttet forventninger til at skolen skal kunne løse. Men hvorfor skal skolen ha ansvaret for å løse dette problemet? Og er det et problem?

Flere stortingsmeldinger på 2000-tallet og skoleforskere har slått fast at kunnskapssamfunnet har behov for kompetanse. Men behov for hvilken kompetanse? I *Meld. St. 22 (2010-2011)* slår departementet fast at praktisk kunnskap i større grad skal bli likeverdig med akademisk kunnskap. Dette blir grunnlagt med at en ønsker å heve status og interesse for yrkesfag og at det kan forebygge frafall i yrkesfagene i videregående opplæring. Men dette kan vise seg å bli en krevende oppgave. Departementet kan vanskelig bestemme at statusen for praktisk kompetanse skal heves, når kunnskapssamfunnet først og fremst etterspør akademisk kompetanse (Dale 2010). Det sies at status og lønn henger nøye sammen og mange av de såkalte «praktiske yrkene» har relativt lav lønn. I industrisamfunnet ble teoretisk kunnskap knyttet til borgerskapets dannelse, mens i dag er det flere skoleforskere som hevder at å inneha teoretisk kunnskap er en nødvendighet for at man skal være en reell deltager i kunnskapssamfunnet (Dale 2010).

Med denne oppfatningen kan man si at det er uetisk av utdanningsmyndighetene å ikke gjøre skolen til en læringsarena der «alle er med», også de «skoletrøtte». Det er kanskje enda viktigere for Norge å utdanne all ungdom enn for andre OECD-land. OECD opplyser at Norge er det landet i OECD-området som har lavest andel av arbeidsstyrken i enkle yrker der det ikke stilles krav til utdanning (St. meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*). Med andre ord ser det ut til at det er det relativt dystre arbeidsutsikter for ufaglært ungdom i Norge. I Norge ser man på utfordringen med å få «alle med» delvis som et statlig ansvar. Man tenker at staten skal legge til rette for et «rettferdig» opplæringsløp for alle elever. Det vil si at myndighetene har et ansvar for å gjøre skolen til en motiverende læringsarena, slik at alle elevgrupper får likeverdige lærings- og utviklingsmuligheter. Forskningen viser også at de med lavest utdanning faller utenfor arbeidsmarkedet. Dermed er den utdanningspolitiske konklusjonen klar: «flere må fullføre videregående opplæring» (St.meld. nr. 44 (2008-2009):14).

En annen begrunnelse for å hjelpe ungdom gjennom videregående opplæring med kompetanse relateres til utviklingen av velferdsstaten. Fra et samfunnsøkonomisk perspektiv er det svært uheldig at for mange unge lever av trygdeytelser fremfor å leve av egen arbeidsinntekt. Flere forskningsrapporter har påvist at det er en sammenheng mellom ikke fullført videregående opplæring og det å være trygdemottaker (Dale 2010).

I Norge har vi vært flinke til å inkludere alle elever i skolens fellesskap. Elevundersøkelsene viser at det er veldig få elever som ikke trives på skolen. Gruppen med elever som har lav skolefaglig kompetanse og som er «skoletrøtte» er mye større enn gruppen som oppgir at de ikke trives på skolen. Ergo trives de fleste skolesvake og «skoletrøtte» på skolen. Men integreres de i gode skolefaglige læringsprosesser? I følge Dale (2010) er svaret nei. Han viser til fire faktorer som må forbedres for at norsk skole skal lykkes med å integrere alle elever i gode skolefaglige læringsprosesser. «Den første faktoren er at minstekrav oppgis i overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet når grunnskolen blir niårig. Den andre faktoren i analysen er manglende vektlegging av systematisk faglig opplæring på barnetrinnet. Den tredje faktoren i analysen har vært knyttet til temaet tilpasset opplæring, der premissene ligger i de to første faktorene. Tilpasset opplæring blir ikke forstått ut fra spørsmål om det eksisterer bestemte krav og forventninger om måloppnåelse i den skolefaglige læringen, men ut ifra spørsmålet om likeverdig opplæring. Den fjerde faktoren i analysen er elevvurdering som i barneskolen ikke vektlegger faglige prestasjoner» (Dale 2010:38).

Et kriterium på at kvaliteten på skolen er god er at elevene svarer at der er i høy grad skolemotiverte (Dale 2010). Det å sette kriterium for god skolekvalitet på denne måten så legger vi lista mildt sagt høyt.

Ungdomstiden er en krevende tid i et menneskets utvikling. Hjernen utvikles og modnes. Kjønnshormoner påvirker den ungdommelige adferden. Følelser svinger. Hjernen, og særlig frontallappens evne til regulering, skal modnes. Ungdomstiden er en tid der identitetsutvikling og selvstendigjøring står sentralt. «Hjernen under ombygging krever godt pedagogisk håndverk» (Rønhovde 2010:118). Hun hevder videre at «... det viktigste målet skolen bør ha, er å få alle elever gjennom systemet med en sunn selvfølelse i behold. Målet må være å gi dem en tilstrekkelig antall mestringsopplevelser både faglig og sosialt til at de tror på at de har noe å bidra med og at de har en konstruktiv plass i samfunnsfellesskapet når de blir voksne» (Rønhovde 2010:116). Hun nevner typisk ungdomsadferd som hun hevder henger sammen med utfordringer som er vanlig for aldersgruppen. Det gjelder for eksempel glemsomhet, økt

avhengighet av jevnaldrende, vansker med å organisere tid, vansker med mentalisering, vansker med å regulere følelser, impulser og atferd, for lite søvn og dårlige matvaner, vansker knyttet til selvbildet og irrasjonalitet i kompliserte situasjoner (Rønhovde 2010). Hvis en stiller de utviklingsmessige utfordringer som hører til alderen sentralt, vil det være mulig å hevde at det å være «skoletrøtt» er et naturgitt fenomen i ungdomsskolealderen. Med alle disse aldersadekvate «forstyrrelser» så er det ikke utenkelig at skolefaglig læring blir lite relevant for ungdommen, fordi det er så mye annet som kommer i forgrunnen.

Blant en liten andel av ungdommene blir overnevnte «forstyrrelser» forsterket. Denne gruppen av ungdom betegnes gjerne som unge med psykiske vansker. De vanligste psykiske lidelsene i barne- og ungdomsårene er angst, depresjon og atferdsforstyrrelser. Om lag fem prosent av barn i grunnskolealder antas å ha ADHD. Omtrent åtte prosent av barn og unge har en diagnostiserbar psykisk lidelse og på et hvert tidspunkt har mellom femten og tjue prosent av barn og unge i Norge nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Symptomene på og forekomst av psykiske lidelser hos barn og unge varierer på ulike alderstrinn. Forekomsten av psykiske lidelser er høyere blant ungdom enn barn. De emosjonelle lidelsene som angst og depresjon øker etter puberteten, mens atferdsforstyrrelsene minker (Mathiesen, Karevold og Knudsen 2009). Emosjonelle plager synes mer utbredt blant ungdom enn blant voksne (Helland og Mathiesen 2009 i Rønhovde 2011).

Ungdom med få eller ingen psykiske plager får mest støtte fra lærerne (Helland og Mathiesen 2009 i Rønhovde 2011). Det betyr at ungdom med psykiske plager får minst. Problemer med psykisk helse kan være vanskelig å håndtere for skolen. Elever med dårlig psykisk helse viser ofte utfordrende og negativ atferd, uforutsigbare sinnereaksjoner og normbrudd som skulk. Psykiske problemer kan også vise seg i form av et mer innadvendt symptom-bilde som for eksempel tilbaketrekning, skolevegring, selvskading og depressive symptomer. Psykiske vansker gjør skolemotivasjon vanskelig tilgjengelig. Er ungdom med psykiske vansker vår tids «nye skoletrøtte» som kommer inn under oppfølging fra NAV og eventuelt ender i ordninger som uføretrygd?

For å komme elever med psykiske vansker i møte trenger læreren å høyne sin kompetanse i relasjonsbygging, også til de elever som har psykiske utfordringer. For å skape et godt klassemiljø for alle og holde fokus på skolefaglig mestring trenger læreren å ha kunnskap om god klasseledelse og tilrettelegging/tilpasset opplæring.

Motivasjon er «ferskvare». Motivasjon «vekkes» og «slukkes» i en kontinuerlig runddans. Dermed kan man ikke svare på spørsmålet om hvordan ungdomsskolen skal klare å motivere de «skoletrøtte» en gang for alle. Vi kan lykkes ved å rette vårt fokus mot en gruppe, og så miste en annen. Å arbeide for at motivasjon for skolefaglig læring skal holdes i hevd gjennom hele skoleløp krever kontinuerlig forskning og justering. Et viktig bidrag i dette arbeid er at Utdanningsdirektoratet fortsetter med å videreutvikle sine gode nettbaserte verktøy for lærere og skoleledere om skoleutvikling. Per dags dato har ikke Utdanningsdirektoratet utviklet materiell spesifikt rettet mot motivering av ungdom. Det er viktig at skolene legger til rette for samarbeidstid mellom lærerne, slik at hver enkelt lærer ikke blir eier av klasseromsutfordringer og utfordringer knyttet til enkeltelever, men at utfordringer blir skolens felleseie ved at man systematisk deler erfaringer og reflekterer rundt tematikken. I tillegg må skoleledelsen legge til rette for at lærerne kan holde seg faglig oppdatert.

8.6 Hovedproblemstillingen for denne studien er spørsmålet: «Er ungdomstrinnet i utvikling?»

For å klargjøre hva som ligger i hovedproblemstillingen må vi se litt nærmere på begrepsbruken. Begrepet «ungdomstrinnet» bidrar til å avgrense oppgaven både når det gjelder tidsepoke og til skoleslag. Oppgaven redegjør for og drøfter et skoleslag som er for all ungdom som fyller tretten år det året de begynner i skoleslaget og slutter det året de fyller seksten år. Et annet kjennetegn ved ungdomstrinnet, og som har betydning for drøftinger i denne oppgaven, er at skoleslaget er obligatorisk. Begrepet «ungdomstrinnet» setter en ramme for en tidsepoke. Ungdomsskolen ble opprettet i 1971 gjennom et vedtak i Stortinget, men for å få en forståelse av hvorfor ungdomsskolen er slik den er blitt i dag så har denne studien også sett på den perioden med utprøving av ulike ungdomsskolemodeller. Derfor kan man også si at hovedproblemstillingens begrep «ungdomstrinnet» avgrenser oppgavens tidsintervall fra 1955 til 2014.

Det andre sentrale begrepet i hovedproblemstillingen er «utvikling». Kanskje problemstillingen også kunne ha vært *Er ungdomstrinnet i endring?* eller *Blir ungdomstrinnet justert?* I dette underkapitlet er poenget å drøfte og synliggjøre de forandringer på ungdomstrinnet som er observerbare. De observerbare forandringene som drøftes er de som har blitt en realitet som en følge av *Meld. St. 22 (2010-2011)*s føringer. I drøftingen blir de

forandringer som behandles kategorisert enten under begrepet *justering*, *endring* eller *utvikling*.

Begrepene *justering*, *endring* og *utvikling* blir i denne oppgaven knyttet til utdanningspolitiske føringer som fører til forandringer i skolene. *Justering* blir i denne oppgaven forstått som en tilpasning av en allerede eksisterende diskurs innenfor det praktisk-pedagogisk området. Med andre ord er det snakk om forandringer som er så små at de ikke kan kategoriseres som endring eller utvikling. *Endring* blir i denne oppgaven forstått som å gjøre ting annerledes enn hva man kan forvente innenfor allerede eksisterende diskurs, men denne type forandring fører ikke til noen omveltning. *Utvikling* blir i denne oppgaven forstått som en gjennomgripende forandringsprosess som fører til en omveltning innen diskursen på det praktisk-pedagogisk området. Med andre ord er det snakk om forandringer som er så store at det kan karakteriseres som et paradigmeskift innen pedagogisk praksis.

Dette er en oversikt over milepæler i ungdomstrinnets historie og som har ført til *utvikling* av skoleslaget. Men drøftingen i denne oppgaven går blant annet ut på om begivenheten i 2011 og 2013 har ført til så store forandringer de har gjort seg «fortjent» til å komme på listen over milepæler som har *utviklet* ungdomstrinnet.

- 1955: Tre kommuner prøver ut et forsøk med en linjedelt 2-årig ungdomsskole
- 1959: Det blir lov å prøve ut 9-årig obligatorisk enhetsskole
- 1960: Første læreplan for en niårig skole, Læreplan for forsøk med 9-årig skole
- 1963: Den linjedelte ungdomsskolen blir lagt ned
- 1969: *Lov om grunnskolen av 1969*, obligatorisk ungdomsskole blir vedtatt
- 1971: Stortinget vedtar ungdomsskolens skoletid og ny læreplan, dermed kan vedtaket fra 1969 tre i kraft
- 1974: Kursplanordningen blir lagt ned, og valgfagsordningen styrket
- 1997: Å begynne på videregående opplæring for ungdomsskolens avgangselever blir en rettighet

- 2011: For første gang legges det fram en melding til stortinget som er spesifikt rettet mot utviklingen av ungdomstrinnet
- 2013: En svært omfattende nasjonal satsing kalt «Ungdomstrinn i utvikling» som startet opp i 2013, og skal pågå til og med 2017

8.6.1 Føringer gitt i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som har ført til *justering av pedagogikken på ungdomstrinnet*

Det er flere satsingsområder i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som ikke følges opp med tiltak i *Strategien for ungdomstrinnet (2012)*. Utdanningsdirektoratet har heller ikke utviklet nettressurser for de pedagogiske temaene som vil bli ramset opp i dette underkapitlet, slik de har gjort for de satsingsområdene som er nevnt i 8.6.1 og 8.6.2. Det er lavt trykk og lite fokus på disse satsingsområdene fra nasjonale utdanningsmyndigheter. Skolene får ingen ekstern støtte og veiledning slik de får i forhold til satsingsområdene som er nevnt i 8.6.1 og 8.6.2.

Disse satsingene, som det paradoksalt altså ikke skal satses på i inneværende fireårsperiode, er *teknologi i skolen* (grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy), *arbeidslivsfag*, *entreprenørskap*, *elevmedvirkning* og *lære å lære/læringsstrategier* blir kategorisert som *justeringer*, fordi dette er pedagogisk tematikk som også tidligere utdanningspolitiske styringsdokumenter har beskjeftiget seg med. I og med at disse satsingsområdene er kjente pedagogiske temaer fra tidligere styringsdokumenter, så utelukkes de fra å bli kategorisert under *utvikling*. Det er heller ikke forventet at skolene skal fokusere på disse pedagogiske områdene. Men en del oppgaver innenfor teknologi i skolen, arbeidslivsfag og elevmedvirkning er pålagte, men man kan ikke forvente at det gjøres så mye utover det pålagte utenom kanskje små justeringer og tilpasninger, og dermed vil ikke disse forandringene kunne karakteriseres som *endringer*.

Det er ikke sagt at overnevnte satsingsområdene ikke er viktige, men departementet og Utdanningsdirektoratet har vurdert det dit hen at man kan ikke satse på alle områder i skolen som trenger fornying. Ifølge Michael Fullan (2014) er det viktig at man heller fordyper seg i noen temaer enn å få en overflatisk forståelse av mange, fordi dybdeforståelsen av et tema vil gi synergieffekter i forståelsen av beslektede temaer som ikke er studert. Ergo er det ifølge Fullans forskning riktig av kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet å foreta en prioritering av hvilke satsingsområder norsk skole skal fordype seg i ved neste fireårsperiode.

8.6.2 Føringer gitt i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som har ført til endringer av pedagogikken på ungdomstrinnet

Fokuset på å utvikle elevers gode *grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving* er et helt sentralt satsingsområde i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. De nasjonale tiltakene og ressursene som er knyttet til dette temaet er så formidable at fokuset og trykket mot å forbedre praksisen innen opplæringen i gode grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving nærmest må føre til endringer. Utdanningsdirektoratet har, i samarbeid med de nasjonale kompetansesentrene, utviklet et batteri av nettressurser for å hjelpe lærere og skoleledere i å utvikle god regne-, lese- og skriveopplæring og de arrangerer store kompetanseløftseminarer for alle sentrale aktører som arbeider i eller med ungdomsskolen. I tillegg får skolene veiledning og støtte av høgskole-/universitetslærere, som er spesialister innenfor disse tre satsingsområdene, og får tett oppfølging av utviklingsveiledere over flere år.

Satsingen på grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving blir kategorisert som *endring* fordi det har vært satset på å utvikle god opplæring i grunnleggende ferdigheter siden innføringen av LK06. Vi ser også spor av dette arbeidet i tiden før LK06. Dette er godt dokumentert tidligere i oppgaven. Dermed er det å utvikle opplæring i grunnleggende ferdigheter en kjent diskurs og vil ikke, slik denne oppgaven har operasjonalisert begrepet «utvikling», kunne kategoriseres som *utvikling*. Satsingen på grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving vil heller ikke bli kategorisert som *justering* fordi de sterke føringene og forventningene som er knyttet til disse satsingsområdene vil føre til større forandringer enn tilpasninger.

Vektleggingen på å utvikle lærerens kompetanse i *klasseledelse* er også et sentralt satsingsområde i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. De nasjonale tiltakene og ressursene som er knyttet til dette temaet er også så omfattende at endring og forbedring av praksis innen klasseledelse nærmest må bli et resultat. Utdanningsdirektoratet har utviklet et mangfold av nettressurser som skal hjelpe lærere og skoleledere i å utvikle god klasseledelse.

Utdanningsdirektoratet arrangerer store kompetanseløftseminarer for at alle sentrale aktører som arbeider i eller med ungdomsskolen kan heve sin kompetanse i klasseledelse. I tillegg får skolene veiledning og støtte av høgskole-/universitetslærere, som er spesialister innenfor dette satsingsområdet, og kan få tett oppfølging av utviklingsveiledere over flere år.

Satsingen på klasseledelse blir her kategorisert som *endring* fordi det har vært satset på området klasseledelse siden innføringen av LK06. Dermed er det å utvikle opplæring i god klasseledelse en kjent diskurs og vil ikke kunne kategoriseres som *utvikling*. Satsingen på god klasseledelse kan heller ikke bli kategorisert som *justering* fordi føringene og forventningene som er knyttet til dette satsingsområdet vil etter min vurdering føre til større forandringer enn tilpasninger.

Det å utvikle ungdomstrinnet til å bli en mer *motiverende* læringsarena ved hjelp av mer *varierte, praktisk og relevant opplæring* er også et helt sentralt satsingsområde i meldinga. De nasjonale tiltakene og ressursene som er knyttet til dette satsingsområdet er så intensive at det etter min vurdering også med stor sannsynlighet vil føre til *endringer*. Også innenfor dette satsingsområdet har Utdanningsdirektoratet utviklet et batteri av nettressurser til hjelp for å hjelpe lærere i å gjøre undervisningen mer variert, praktisk og relevant og dermed som mer motiverende. Det organiseres også innen dette satsingsområdet kompetanseløftseminarer for alle sentrale aktører som arbeider i eller med ungdomsskolen og skolene får veiledning og støtte av høgskole-/universitetslærere og kan få tett oppfølging av utviklingsveiledere over flere år for utvikle sitt pedagogiske utviklingsarbeid.

Satsingen på mer variert, praktisk og relevant undervisning blir kategorisert som *endring* fordi det å utvikle variert, praktisk og relevant undervisning har vært et viktig tema i styringsdokumenter i de siste 70 årene. Dette er en kjent diskurs og kan ikke kategoriseres som *utvikling*. Satsingen på mer variert, praktisk og relevant undervisning kan etter min mening heller ikke bli kategorisert som *justering*, fordi føringene og forventningene som er knyttet til satsingsområdet sannsynligvis vil føre til større forandringer enn kun tilpasninger.

Å utvikle *valgfag* er et helt sentralt satsingsområde i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. De nasjonale utdanningsmyndigheter setter av store ressurser til dette tiltaket, og det kan nærmest betraktes som et prestisjeprosjekt. Valgfag er blitt presentert som en viktig del av det «nye» ungdomstrinnet, så valgfagene har endret skolens hverdag. Utdanningsdirektoratet har utviklet nettbaserte veiledninger og annet hjelpemateriell for valgfaglærerne.

Satsingen på valgfag blir kategorisert som *endring*, og ikke *justering* eller *utvikling*, fordi ulike valgfagordninger har alltid blitt praktisert i ungdomsskolen. Derfor er valgfagsordninger en kjent pedagogisk diskurs, og det utelukker at valgfag å bli kategorisert under *utvikling*. Satsingen på valgfag vil heller ikke bli kategorisert som *justering* fordi den ressursbruken som

er knyttet til satsingen, omfang av lærerveiledninger som er produsert og de intensjonene som ligger bak valgfagene tilsier at forandringene i denne pedagogiske praksisen er større enn hva man karakterisere som tilpasninger.

Det siste sentrale satsningsområdet i meldinga under denne kategorien er fokus på å utvikle god *vurderingspraksis* gjennom vurderingsmetoden *Vurdering for Læring*. Også her har Utdanningsdirektoratet laget nettbaserte ressurser (som kontinuerlig videreutvikles), organisert og organiserer kompetanseløftseminarer. Og skolen får tilbud om veiledning av høyskole- og universitetslærere og utviklingsveiledere.

Satsingen på utvikling av god vurderingspraksis gjennom vurderingsmetoden *Vurdering for Læring* blir kategorisert som *endring*. De ulike momentene i *Vurdering for Læring*-tenkningen er godt kjent fra tidligere utdanningspolitiske styringsdokumenter, og vil derfor ikke kunne kategoriseres som *utvikling*. Satsningen på utvikling av god vurderingspraksis kan heller ikke kategoriseres som *justering*. Et så sterk fokus og trykk på et satsningsområde vil etter min vurdering sannsynligvis føre til endret og forbedret vurderingspraksis i større grad enn en hva en tilpasning av nåværende vurderingskultur ville ha ført til av forandring.

8.6.3 Føringer gitt i *Meld. St. 22 (2010-2011)* som har ført til *utvikling* av pedagogikken på ungdomstrinnet

Slik *Meld. St. 22 (2010-2011)* forstås er tiltakene om gjøre opplæringen mer variert, praktisk og relevant og at man skal ha et forsterket fokus på å utvikle elevers grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving en mer konkret og spisset forståelse av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring har vært et problematisk begrep. Undersøkelser har vist at læreres forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer er svært varierende. Blant annet har det vært en utbredt oppfatning om at tilpasset opplæring er noe som først og fremst elever med svak kompetanse skal få (Dale 2010). Det ser ut til at *Meld. St. 22 (2010-2011)* bidrar til å ta et grep med å delvis erstatte det komplekse begrepet *tilpasset opplæring* med begrepet *variert opplæring*. Med *variert opplæring* menes det at man skal variere arbeidsmåtene, lærestoffet, læremidlene, læringsarenaene, læringsstrategier og tempo. Med andre ord så dekker uttrykket *variert opplæring* innholdsmessig svært mye av det som ligger under begrepet *tilpasset opplæring*. Det kan være dekning for å si at begrepet *tilpasset opplæring* taper terreng, og kan bli erstattet av uttrykkene *variert, praktisk og relevant opplæring* og *opplæring i grunnleggende ferdigheter*. På papiret så skjer det kanskje ingen innholdsmessige

forandringer med dette begrepsskiftet, men for lærere så blir de nye uttrykkene mye mer veiledende og forståelige om hvilke tilpasninger som det forventes at de skal ta tak i. Dette poenget plasseres under kategorien *utvikling* fordi språk og uttrykk er viktig for forståelse, og her ser det ut til en «gammel kjenning» (tilpasset opplæring) trer fram i en ny språkdrakt.

Fra begynnelsen av 1970-tallet og fram til begynnelsen på 2000-tallet har en systematisk dokumentering av skolevirksomheten i Norge nesten vært fraværende. Fravær av dokumentasjon har vanskeliggjort analyser av empirisk forskning, som igjen har vanskeliggjort forskningsbasert styring av skolen som kunne ha ført til økt læringsutbytte for elevene (Dale 2010). Situasjonen er annerledes i dag. Det utvikles stadig bedre analyseverktøy som gir nasjonale myndigheter, skoleeiere og skoleledere indikatorer på hvilke deler av skolens virksomhet som bør være fokusområde for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Vi har en relativ god dokumentasjon av norsk skolevirksomhet, og det er mange forskere som arbeider for forbedre de analyseredskaper vi allerede har slik at vi gjøre gode kvalitetsvurderinger.

Dette leder oss inn på det siste poenget i dette studiets drøfting. Som en konsekvens av *Meld. St. 22 (2010-2011)*s føringer så ser vi i dag et ungdomstrinn som arbeider hardt for å profesjonalisere seg som organisasjon. Dette arbeidet påvirker alle aktører på alle nivå som på et aller annet vis har tilknytning til ungdomstrinnet. På dette området forgår det ikke en *justering* eller en *endring* av ungdomstrinnet, det er faktisk snakk om en *utvikling*.

Det tiltaket som dreier seg om å profesjonalisere ungdomstrinnet som organisasjon blir gjerne kalt for *skolebasert kompetanseutvikling*. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at alle ansatte på en skole deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Det er forventete at de ansatte gjennom denne kontinuerliges utviklingsprosessen utvikler skolens samlede, kunnskap holdninger og ferdigheter. Hvilke grep er skolene i gang med for å profesjonalisere og organisasjonsutvikle sine arbeidsplasser?

Kunnskapsutviklingen har en tendens til å forbli i de ulike leddene i utdanningssektoren. Dette ser også ut til å ha vært en tendens innad i skoler. Lærere har rapportert at det er relativ uvanlig at de bruker samarbeidstiden systematisk til å dele erfaringer, drøfte faglige utfordringer og kollektivt reflektere over for eksempel bruk av arbeidsmåter. Innen satsingsområdet skolebasert kompetanseutvikling ligger det forventninger om at den fellestiden det pedagogiske personalet disponerer skal brukes til lærende samarbeidstid. Dette

betyr at man ønsker å minimere tidsbruk til informasjon og «forelesninger» som ikke involverer hele personalet. Prinsippet om mer praktisk opplæring skal også gjelde for personalets samarbeidstid. Skolen får veiledning i bruk av lærefremmende refleksjonsmetoder til bruk i den lærende samarbeidstiden. På denne måten får personalet selv erfare å være i prosesser som har blant annet som mål at deltagerne skal *å lærer å lære* og å bli kjent med ulike *læringsstrategier*. Samarbeidstiden skal også brukes systematisk til å oppdatere seg på relevant pedagogisk forskning, aktuell teori og læreplanstudier fordi denne kunnskapen skal danne grunnlaget for hver enkelt lærers praksis. Det er forventet at skolelederne ikke bare leder denne prosessen, men også at de er aktør i de pedagogiske refleksjonene sammen med lærerne. Skoleeierne skal støtte skolene sine i dette arbeidet.

I dag er det flere skoler som inviterer naboskoler inn i lærende nettverk. Der tar de i bruk metodene for pedagogisk refleksjon som de tidligere har brukte internt.

Det vi ser i dag er at flere og flere ungdomstrinn oppfatter seg selv som lærende organisasjoner, og at det har ført til et skift i paradigme for skolenes selvforståelse som kunnskapsbedrift.

9 Avslutning

Meld. St. (22. 2010-2011) er den første stortingsmeldingen som omhandler spesifikt ungdomstrinnet. Problematikken som ble omtalt fattet både min og andres interesse. For meg var det viktig å analysere innhold i en slik melding mer inngående. Satsingsområdene og tiltakene for å utvikle ungdomstrinnet er organisasjonsutvikling, vurdering for læring, klasseledelse og grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving. Svar som denne studien har gitt, at det av alle satsningsområdene bare er to som virkelig innebærer fornyelse og kan gi grunnlag til en spennende utvikling fremover. De satsningsområdene er *varierte, praktisk og relevant opplæring og skolebasert kompetanseutvikling*.

De valg av satsningsområder som departementet har foretatt er godt begrunnet i forskningen. Men forskning viser også at det kanskje hadde vært belegg for å velge andre satsningsområder.

Når man leser *Meld. St. 22 (2010-2011)* og den forskningen som meldinga viser til så kunne man ha valgt andre satsningsområder og tiltak for å utvikle ungdomstrinnet. For eksempel viser forskning at arbeidslivet etterspør en kombinasjon av kunnskap, kreativ og sosial kompetanse. Det forventes at man er i en livslang læringsprosess og dermed vil det å lære å lære være sentralt. Norge skårer lavt på læringsstrategier. Med andre ord er norske elever svake på å bruke metoder for å tilegne seg fagstoff. Det sies at en stor del av bedriftene etterspør arbeidstakere som har utviklet et kreativt tenkesett og har ferdigheter til å reflektere i team. Derfor kunne for eksempel *kreativ refleksjonslæring* ha vært satsingsområde som man kan finne støtte for i forskning.

Relasjonskompetanse, herunder lærerens evne til å bygge relasjon til eleven, kunne også med like stor legitimitet ha vært et satsningsområde for kompetanseheving. Dette kan begrunnelsen i analyser av data fra Elevundersøkelsen som viser at et positivt emosjonelt forhold til lærerne en av faktorene som sterkest predikerer høy motivasjon og innsats. Relasjonskompetanse er ekstra viktig når forekomsten av psykiske utfordringer er høy i elevpopulasjonen på ungdomstrinnet.

Elevmedvirkning og entreprenørskap er to områder som *Meld. St. 22 (2010-2011)* presenterer på en slik måte at vi forstår at departementet tenker at dette er to områder som er viktig for skolen å ivareta, men disse er ikke valgt ut som satsningsområder. Disse to områdene blir til en viss grad implementert i henholdsvis Vurdering for Læring-satsingen og satsingsområdet

praktisk opplæring, men for eksempel elevmedvirkning hadde nok fått en annen forståelse og status hvis det hadde vært et eget satsingsområde.

I arbeidet med oppgaven kom jeg i kontakt med temaer som pirret min nysgjerrighet, men som på grunn av denne studiens avgrensninger ikke var naturlig å gå videre med. Et av temaene som jeg tenker hadde vært spennende å fordype meg i er kjønnsdifferensiering. Vi ser at det er systematisk store forskjeller på gutters og jenters skoleprestasjoner. For eksempel er guttene i gjennomsnitt langt dårlige lesere enn jentene. En svært stor andel av guttene er så dårlige lesere at de kan nyttiggjøre seg det de leser i læringssammenheng. Disse guttene vil få store vansker med å klare å tilegne seg nok kompetanse som trengs for å få et fullstendig vitnemål fra videregående opplæring. Når det gjelder psykiske plager så er jentene overrepresentert. Rundt 25 prosent av jentene i 15 – 16-årsalderen har så omfattende psykiske plager at det reduserer deres funksjonsnivå. I dag er kjønnsdifferensiert opplæring en type organisatorisk differensiering som er ulovlig å praktisere som en fast ordning. Hvilke tiltak kan være gode for å heve gutters leseferdigheter? Hvilke grep kan skolen gjøre for å dempe jentenes psykiske plager? Dette er spørsmål som ikke denne oppgaven kommer inn på, men som kan relateres til ungdomsforskning og kjønnsforskning relatert. Dette er et eksempel på et tema som jeg tenker hadde vært spennende å arbeide videre med.

En annet tema jeg har reflekter ofte over gjennom dette arbeidet er om norsk skole hadde vært tjent med å gå mer dybden med det man arbeider med og heller jobbe med færre temaer. Skolen preges av høyt aktivitetsnivå men hensiktene med aktivitetene kan være uklare. Som en konsekvens av dette kan det hende at vi har et skolesystem der overfladisk læring fremmes og fordypning og konsentrasjon hindres. I denne forbindelse kan kanskje uttrykket «less is more» være et visdomsord. Hvis vi utvikler en skole som har færre mål, skal gjøre færre aktiviteter, skal jobbe med færre temaer, så kan kanskje sjansene for at det er lettere å nå intensjonene vi finner i *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Ved at man i større grad kan gå i dybden på hvert enkelt tema, så kan elevens kompetanse i grunnleggende ferdigheter heves, og man kan utvikle kompetanser som kunnskapssamfunnet etterspør, som for eksempel kreativitet, refleksivitet og samarbeidslæring.

Til slutt vil jeg bemerke at det kan være problematisk at departementet bruker en terminologi som signaliserer at det er et motsetning mellom å være teoretisk og å være motiverende og virkelighetsnær. Det kommer frem når departementet sier at det er mange elever som opplever skolen som lite relevant og lite motiverende, og at ungdomsskolen derfor trenger å bli mer

praktisk. Men kan man i dag gjøre dette skillet mellom for eksempel teoretiske skolefag og praktisk-estetiske skolefag? Min påstand er at alle fag bør inneholde både teoretiske og praktiske elementer. Slik har det blitt i yrkeslivet også, at det er blitt kunstig å skille mellom praktiske yrker og teoretiske/akademiske yrker. Alle yrker i dag krever både praktiske og analytiske ferdigheter, men selvfølgelig med ulik vektning.

Skrijving av denne oppgaven har befestet min interesse for analyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter. Jeg er i en slik situasjon at jeg har muligheten til samarbeide tett med flere ungdomsskoler. Dette gir meg en unik mulighet til å observere hvordan intensjonene for «ungdomstrinn-reformen» blir levendegjort i skolene. Denne satsingen er «rigget» på en slik måte at den har gode forutsetninger for å «borre dypt». Jeg håper at skolemyndighetene har tid til å la satsingen «borre» lenge nok og dypt nok til at vi kan reelt kan vurdere effekten av den. En så stor og kostbar satsing fortjener en evaluering av høy kvalitet

Litteraturliste

- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (2009): *Reflexive Methodology*. London: Sage
- Beck, Christian W. (2011): *Distanse og nærhet – ungdomsskoleelevers forhold til skolen*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund (1978): *Nye veier i didaktikken? – En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: H. Aschehoug & Co
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, Erling Lars (2008): *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, Erling Lars (2010): *Kunnskapsløftet – på vei mot felles kvalitetsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dokka, Hans-Jørgen (1988): *En skole gjennom 250 år – Den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS-Forlaget
- Engelsen, Britt Ulstrup (2009): *Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I: Dale, Erling Lars (Red.): Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, Britt Ulstrup (1998): *Kan læring planlegges?* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Erikson, Erik H. (2000): *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (1998): *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Fullan, Michael og Hargreaves, Andy (2014): *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget
- Grønmo, Sigmund (2011): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (1996): Feltmetodikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Haavelsrud, Magnus (2007): Klassifikasjoner og makt. I S.S. Hovdenak, R, Riksaasen og V. Wiese (red.): Klasse, kode og identitet – Bernstein i norsk forskning. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hjardemaal, Finn (2011): Vitenskapsteori. I: Kleven, Thor Arnfinn (Red.): Innføring i pedagogisk forskningsmetode. Oslo: Unipub

Hoëm, Anton (2010): Sosialisering – Kunnskap – Identitet. Vallset: Oplandske Bokforlag

Illeris, Knud (2009): Læring. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlaget

Imsen, Gunn (2011): Hva er pedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget

Jensen, Roald (2007): Tilpasset opplæring i en lærende skole. Stjørdal: Læringsforlaget

Kirke- og undervisningsdepartementet (1939 (3. opplag 1957)): Normalplan for byfolkeskolen (N39). Oslo: Aschehoug

Kirke- og undervisningsdepartementet (1974): Mønsterplan for grunnskolen (M74). Oslo: Aschehoug

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): Mønsterplan for grunnskolen (M87). Oslo: Aschehoug

Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (1996): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

Kjeldstadli, Knut (2003): Fortida er ikke hva den en gang var. Oslo: Universitetsforlaget

Kjeldstadli, Knut (1999): I hvilken forstand kan vi snakke om sannhet i historie? I: Historisk Tidsskrift nr. 78. Oslo: Universitetsforlaget

Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, Thorleif (Red.): Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub forlag

Kunnskapsdepartementet (2006): Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06). Oslo: Utdanningsdirektoratet

- Lillemyr, Ole Frederik (2007): *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, Thorleif (2002): *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I: Lund, Thorleif (Red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Mathiesen, Kristin S., Karevold, Evalill og Knudsen, Ann Kristin (2009): *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- Meld. St. 22 (2010-2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, Ungdomstrinnet. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Myhre, Reidar (1998): *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017 – vedlegg 1 (2013): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hedmark University College m.fl.
- Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017 – vedlegg 2 (2014): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med regning på ungdomstrinnet*. Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen
- Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017 – vedlegg 3 (2013): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
- Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017 – vedlegg 4 (2013): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skrivning på ungdomstrinnet*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning
- Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017 – vedlegg 5 (2012): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hedmark University College m.fl.
- Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017 – vedlegg 6 (2013): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. Høgskulen i Sogn og Fjordane m.fl.
- Roald, Knut (2012): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Rønhovde, Lisbeth Iglum (2010): ... og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sandemo, Erling (1999): Mer og mindre sannhet. I: Historisk Tidsskrift nr. 78. Oslo: Universitetsforlaget

Säljö, Roger (2010): Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

St.Meld. nr. 30 (2003-2004): Kultur form læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

St.Meld. nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.Meld. nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Strategi for ungdomstrinnet (2012): Motivasjon og mestring for bedre læring – felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Utdanningsdirektoratet (2013): Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling – Skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet (2013): Plan for skolebasert kompetanseutvikling – Skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsforbundet (2011): Uttalelse om ungdomsmeldinga Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter.

Wormnæs, Odd (1993): Vitenskapsfilosofi – 2. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Øzerk, Kamil (2006): Opplæringsteori og læreplanforståelse. Oslo/Kautokeino: Oplandske Bokforlag

Øzerk, Kamil (2010): Pedagogikkens hvordan 1 – Lærerens rolle, kompetanse og betydning. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Øzerk, Kamil (2011): Pedagogikkens hvordan 2 – Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte. Oslo og Kautokeino: Cappelen Akademisk Forlag