

”Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke”

Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo

Nils Vibe og Jorunn Spord Borgen



© NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 33/2007
ISBN 978-82-7218-548-9
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Studier av innovasjon, forskning og utdanning
Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 33/2007

Nils Vibe og Jorunn Spord Borgen

**”Lese det, lære det, ja!
Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke”**

Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo

Forord

NIFU STEP har fått i oppdrag fra Oslo kommune, Utdanningsetaten å utføre en forskningsbasert evaluering av forsøket med valgfritt sidemål, som ble gjennomført ved ni videregående skoler i Oslo i tidsrommet 2004 – 2007.

Rapporten presenterer resultater fra et svært omfattende datamateriale, som er innsamlet til evalueringens formål. Dette har vært nødvendig for å kunne svare på spørsmålene i evalueringsoppdraget. NIFU STEP har gjennomført to spørreskjemaundersøkelser blant elever ved 17 videregående skoler og en nettbasert undersøkelse blant lærerne ved de samme skolene. En egen leseprøve er utviklet og gjennomført ved de 17 skolene. Det er også gjennomført gruppeintervjuer med elever, lærere og rektorer ved et utvalg av skolene som var med i forsøket, og med andre sentrale aktører i forsøket. Utdanningsetaten har forsynt NIFU STEP med karakterdata, og registerdata fra Statistisk sentralbyrå er innhentet. En omfattende litteratur- og dokumentanalyse er dessuten gjennomført.

Nils Vibe har vært prosjektleder. Datainnsamling, analyser og rapportskrivning er utført av Jorunn Spord Borgen og Nils Vibe. Jorunn Spord Borgen har skrevet kapitlene 1, 2 og 3, mens Nils Vibe har skrevet de øvrige kapitlene i rapporten. Rapportutkastet er lest og kommentert av Per Hetland og Eifred Markussen. Vera Schwach har lest et utkast til kapittel 9 i rapporten og dessuten kommentert kapittel 2, mens Jens B. Grøgaard har lest et utkast til kapittel 10.

Vi vil takke alle informanter som velvillig har avsatt tid for å bidra til prosjektet. 2150 elever og over 100 lærere og rektorer ved de 17 skolene fortjener særlig stor takk. Det gjør også Bjørg Ruud, Anne Wold og Terje Krogstad i Utdanningsetaten. Vi har dessuten mottatt nyttige kommentarer og innspill fra flere av våre kolleger ved NIFU STEP, ingen nevnt ingen glemt. Det har vært et svært krevende, engasjerende og spennende prosjekt å arbeide med, og fortløpende diskusjoner med gode kolleger har vært viktig for gjennomføringen av dette evalueringprosjektet.

Oslo, november 2007

Per Hetland
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
1 Innledning	17
1.1 Forsøket og dets målsetninger	17
1.2 Evalueringen	18
1.3 Rapportens innhold	20
2 Bakgrunn og kontekst for sidemålsforsøket	21
2.1 Sidemålet i opplæringen	21
2.1.1 Sidemålets plass i videregående opplæring under Reform 94	22
2.1.2 Forholdet mellom bokmål, nynorsk og sidemål	26
2.2 Tidligere forskning om nynorsk som sidemål	28
2.2.1 Holdninger til nynorsk sidemål	29
2.2.2 Samspillet mellom elever, lærere og skole viktig, men vanskelig å identifisere	31
2.2.3 Handlingsrommet for fagdidaktikken	32
2.2.4 Elever med særskilte behov og forholdet til nynorsk sidemål	34
2.3 Oppsummering	35
3 Planlegging og gjennomføring av forsøket	36
3.1 Rammer for forsøksvirksomheten i opplæringen	36
3.1.1 Ansvars- og oppgavefordeling i forbindelse med forsøk	36
3.1.2 Forskning og evaluering i forbindelse med forsøk	38
3.2 Forsøket blir konkretisert	41
3.2.1 Politiske prosesser	41
3.2.2 Søknad om forsøk	44
3.2.3 Godkjenning	46
3.2.5 Forsøksskolene og elevene	49
3.3 Implementering av forsøket	51
3.3.1 Styringsstruktur	52
3.3.2 Implementeringen av forsøket på skolenivå	53
3.3.3 Eksamensordning	55
3.4 Virkemidler i forsøket	56
3.4.1 Kompetanseutvikling	56
3.4.2 Prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform	58
3.4.3 Holdningsendring	60
3.5 Oppsummering	63
4 Metode og undersøkelsesdesign for effektevalueringen	64
4.1 Evalueringsopplegget	64
4.2 Effektevaluering av læringsutbytte og holdninger	64
4.2.1 Prosjektopplegg for den kvantitative studien – en kort gjennomgang	64
4.2.2 Forsøks elever og sammenligningsgrupper	65
4.3 Måling av læringsutbytte	66
4.3.1 Vi benytter koblede registerdata	67
4.3.2 Standpunktkarakterer og eksamensresultater	68
4.3.3 Hvorfor det er viktig med basisgruppe/skoleklasse	68
4.4 Spørreskjemaundersøkelsene blant elevene	69
4.4.1 Utvalget	69
4.4.2 Frafall og omvalg	69

4.5	Undersøkelsen blant lærerne.....	72
4.6	Analyseopplegg for effekt på læringsutbytte og holdninger	74
4.7	Kvalitativt orientert undersøkelse.....	75
4.7.1	En metode for å fange opp betydninger og meningsinnhold.....	75
4.7.2	Eksempler på spørsmålsstillinger	76
4.8	Veiledning for lesing av figurer.....	76
5	Elevenes holdninger til forsøket.....	80
5.1	Innledning	80
5.2	Elevene ved forsøksskolene kunne velge	80
5.2.1	Prosessen fram mot valget.....	80
5.2.2	Begrunnelser for valget	80
5.2.3	88,5 prosent valgte forsøket	81
5.3	Betydelig flertall for forsøket	82
5.4	Mulige følger av ikke å ha skriftlig sidemål	83
5.5	Hva om elevene kunne velge på nytt?	87
6	Elevenes holdninger til norskundervisningen og norskfaget	89
6.1	Innledning	89
6.2	Nyttig og lærerikt, men kjedelig.....	89
6.3	Indeks for holdning til norskundervisningen.....	90
6.4	Hva er det for mye av og hva er det for lite av?	92
6.5	Tilrettelegging for læring.....	94
6.6	Elevenes opplevde læringsutbytte	97
6.7	Nye læringsstrategier	100
6.8	En indeks for å måle utbyttet av mappevurderingen	103
6.9	Er det sammenheng mellom opplevd læringsutbytte og karakterer?.....	104
6.10	Norskfaget vurdert i forhold til andre fag.....	105
6.11	Konklusjon om elevenes holdning til norskundervisningen og norskfaget.....	109
7	Elevenes holdninger til nynorsk.....	110
7.1	Innledning	110
7.2	Spesifikke holdninger til nynorsk	110
7.2.1	Elleve utsagn om nynorsk	110
7.2.2	Gruppeintervjuer forklarer og moderer det negative inntrykket	117
7.3	Indeks som måler holdning til nynorsk	118
7.4	Holdningsendringer ved skolene	123
7.5	Hva har effekt på holdningen til nynorsk?	124
7.6	Oppsummering om holdninger til nynorsk.....	127
8	Lærerne, deres holdninger og opplevelse av skolehverdagen.....	128
8.1	Hvem er norsklærerne?	128
8.1.1	Bakgrunnsinformasjon	128
8.1.2	Hvem undervises?	129
8.1.3	Stor utskifting blant norsklærerne	129
8.2	Lærernes holdninger til nynorsk.....	130
8.3	Holdninger til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål.....	131
8.3.1	Påstander om forsøket	131
8.3.2	To underliggende holdningsdimensjoner	133
8.4	Endringer i lærernes holdninger til forsøket over tid.....	136
8.4.1	Holdningene midtveis i forsøket.....	136
8.4.2	Er holdningene til forsøket endret siden VK1?	138

8.5	Skolehverdag og arbeidsbetingelser	139
8.5.1	Vurdering av elever og arbeidsoppgaver.....	139
8.5.2	Elevutfordringer og faglige utfordringer	140
8.5.3	Elevene vurdert mot tidligere kull	142
8.6	Leseferdigheter og muntlig fremstillingsevne	142
8.6.1	Ulike fremstillingsformers betydning.....	142
8.6.2	Lesing av nynorsk litteratur og andre tiltak.....	144
8.6.3	Samarbeid med andre lærere	146
8.7	Skriftlig opplæring i norskfaget.....	147
8.8	Vurdering av elevene.....	148
8.9	Lærernes egnevaluering	149
8.9.1	Måloppnåelse i forhold til den enkelte elev og de samlede læringsmålene.....	149
8.9.2	Oppfølging av elever som valgte skriftlig sidemål.....	150
9	Elevenes lesevaner og leseferdigheter.....	152
9.1	Innledning	152
9.2	Elevenes lesevaner.....	152
9.3	Holdninger til lesing	154
9.4	Leseprøven.....	158
9.4.1	Utvalget	158
9.4.2	Leseprøvens oppbygning.....	158
9.4.3	Hovedresultater, ubesvartandeler og vanskelighetsgrad	159
9.5	Kjønnsforskjeller i lesekompetanse	163
9.6	Lesekompetanse og forsøket med valgfritt skriftlig sidemål.....	167
9.7	Leseprøven og Osloprøven	170
9.8	Lesekompetanse som basis for kunnskapstilegnelse	173
9.9	Noen konkluderende bemerkninger om leseferdigheter.....	178
10	Muntlig og skriftlig framstillingsevne målt gjennom karakterer.....	179
10.1	Innledning	179
10.2	Nettoutvalgets representativitet	179
10.3	Elevenes samlede resultater	180
10.3.1	Elevenes utgangspunkt fra grunnskolen	181
10.3.2	Karakterutvikling i løpet av videregående opplæring	182
10.3.3	Forskjeller mellom studieretningene	184
10.3.4	Andel som ikke besto eksamen	185
10.4	Karakterer i norsk	186
10.4.1	Tilgjengelige norskkarakterer.....	186
10.4.2	Norskkarakterer for jenter og gutter	187
10.4.3	Norskkarakter for elever i og utenfor forsøket	191
10.5	Karakterer i andre fag	195
10.5.1	VK2 karakterer i andre fellesfag	195
10.5.2	Karakterer i realfag.....	197
10.5.3	Karakterer i språkfag	199
10.5.4	Karakterer i samfunnsfag, økonomiske fag og mediefag.....	200
10.6	Effekter på karakterene.....	200
10.6.1	Å bedre elevenes muntlige og skriftlige framstillingsevne	200
10.6.2	Effekter på grunnskolekarakterene.....	201
10.6.3	Effekter på det generelle karakternivået på VK2	204
10.6.4	Effekter på norsk muntlig hovedmål standpunkt-karakter på VK2	207

10.6.5	Effekter på norsk skriftlig hovedmål standpunkt karakter på VK2	210
10.6.6	Effekter på norsk skriftlig hovedmåls eksamens karakter på VK2	213
10.6.7	De sterkeste elevene tjente minst på forsøket	216
10.6.8	Effekter på eksamens karakter i norsk skriftlig sidemål på VK2	217
10.7	Konklusjoner om forsøkets effekter på karakterene	221
10.7.1	Hovedfunnene	221
10.7.2	Virkemidlenes betydning for å oppnå målet om bedret muntlig og framstillingsevne	222
10.7.3	Mulige effekter av å tilhøre gruppen som var med i forsøket	223
10.7.4	Mulige effekter av eksamensform	224
10.7.5	Mulige seleksjonseffekter	225
10.7.6	Hovedkonklusjon om skriftlig framstillingsevne i hovedmålet	226
11	Konklusjoner	227
11.1	Innledning	227
11.2	Forsøket har i varierende grad nådd målene	227
11.2.1	Målet for forsøket og evalueringsmetoden	227
11.2.2	Forsøket hadde bred støtte blant elevene	228
11.2.3	Forsøket ga bare små effekter på holdningene til norskfaget	229
11.2.4	Forsøket har hatt en svak positiv effekt på elevenes holdninger til nynorsk	230
11.2.5	Mange lærere hadde en negativ holdning til forsøket	231
11.2.6	Forsøket har ikke hatt effekter på elevenes leseferdigheter	232
11.2.7	Elevene i forsøket presterte totalt sett litt svakere enn elevene som ikke var med i forsøket	233
11.2.8	Forsøket hadde ingen målbar effekt på elevenes muntlige ferdigheter i norsk	233
11.2.9	Forsøket hadde en positiv effekt på elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet	234
11.2.10	Elever som valgte skriftlig sidemål fikk dårligere resultater enn forventet	236
11.3	Forutsetningene for forsøket er med noen viktige unntak oppfylt	236
11.3.1	Bystyrets bestilling og direktoratets presiseringer	236
11.3.2	Forsøket ble utviklet og gjennomført i regi av Utdanningsetaten og skolene	237
11.3.3	Evalueringen av forsøket kom seint i gang	239
11.3.4	Sidemålselevne ved forsøksskolene fikk ikke et fullverdig tilbud	239
11.3.5	Intern styringsgruppe og referansegruppe med eksterne medlemmer	240
11.4	Hva kan vi lære av forsøket?	241
11.4.1	Forventninger til forsøket og evalueringen	241
11.4.2	Oppstartstidspunktet	241
11.4.3	Hensynet til forsøket og hensynet til elevene	241
11.4.4	Evaluering av skoleforsøk	242
11.4.5	Forsøket og evalueringen har gitt ny og verdifull kunnskap	243
	Litteratur	245
	Vedlegg	253

Sammendrag

Bakgrunnen for forsøket

Politiske beslutninger og søknad om å drive forsøk

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ble igangsatt ved ni videregående skoler i Oslo høsten 2004. Et elevkull ved studieretningene for allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og musikk, dans og drama fikk muligheten til å velge bort opplæring og vurdering i norsk skriftlig sidemål. Initiativet til forsøket kom ikke fra skolene eller utdanningsmyndighetene, men var et resultat av en lang politisk prosess. Dette munnet ut i at byrådet i Oslo fremmet forslag for bystyret om å søke Utdanningsdirektoratet om godkjenning av et treårig forsøk i alle videregående skoler i Oslo. Forslaget som til slutt fikk flertall i bystyret, var et kompromiss mellom Arbeiderpartiet og Kristelig folkeparti og byrådspartiene Høyre og Fremskrittspartiet og gjaldt halvparten av de videregående skolene i Oslo.

Se avsnitt 3.2.1

Handlingsrommet for et forsøk av denne typen er klart avgrenset av de forutsetningene som ligger til grunn for offisiell norsk språkpolitikk og Stortingets vedtak om sidestilling av de to norske målformene bokmål og nynorsk. Elevene i grunnskolen og videregående skole har et hovedmål og et sidemål. I 2003 hadde 14,5 prosent av elevene i grunnskolen nynorsk, 85,4 prosent bokmål, og 0,16 prosent samisk som hovedmål. Valgfri opplæring i skriftlig sidemål på permanent basis kan derfor ikke vedtas på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå. I følge Opplæringsloven skal forsøk med sidemålsundervisning skje under forutsetning av at sidemålsundervisning finner sted.

Se avsnitt 1.1

Se avsnitt 2.1

Viktige premisser for vedtaket om å sette i gang et forsøk var at opplæringen i skriftlig hovedmål skulle styrkes og at forsøket ikke innebar et fritak fra opplæring i nynorsk som sidemål. Selv om elevene i forsøket fikk fritak for skriftlig sidemål, måtte de ha sidemålsundervisning. Vekten skulle blant annet legges på bedre kjennskap til nynorsk litteratur, språkhistorien og større vekt på opplevelsesaspektet i møtet med nynorsk. Det var videre en forutsetning at forsøksprosjektet skulle utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer i samarbeid med utdanningsmyndighetene og skolene, og at det skulle settes av tilstrekkelig ressurser til en grundig evaluering. Endelig måtte de av elevene ved forsøksskolene som ønsket opplæring i skriftlig sidemål få fullverdig undervisning. Med dette som utgangspunkt søkte Oslo kommune Utdanningsdirektoratet om godkjenning av forsøket 1. juni 2004. Utdanningsdirektoratet godkjente forsøket 4. september 2004 og ga signal til at forsøket kunne starte samme høst. Det ble utviklet en egen alternativ læreplan for forsøket.

Se avsnitt 3.2.2 og 3.2.3

I søknaden fra Oslo kommune om forsøk med valgfritt skriftlig sidemål var det planlagt at prosjektet skulle knyttes opp mot forskningsmiljø med relevant kompetanse i forhold til gjennomføringen av forsøket. Forskningsmiljøene innenfor norskfaget ved universiteter og høyskoler oppfattet forsøket som politisk begrunnet, og ikke tilstrekkelig faglig eller pedagogisk begrunnet. Miljøene ville derfor ikke involveres i forsøket.

Se avsnitt 2.2 og 3.2.2

Forsøkets mål og virkemidler

Det ble formulert fem mål for forsøket. Dette var (1) å bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet, å bedre elevenes (2) leseferdigheter og (3) muntlige fremstillingsevne, å bedre elevenes holdninger til (4) norskfaget generelt og (5) sidemålet spesielt. For å nå disse målene ble det vedtatt et sett av virkemidler, hvor prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform hadde en sentral plass, sammen med blant annet kompetanseutvikling for lærerne, trening i bruk av lesestrategier og møte med begge målformer i et mangfold av tekster

Se avsnitt 1.1.

Se avsnitt 3.4.

Sidemålet i opplæringen og tidligere forskning

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i videregående opplæring i Oslo ble igangsatt etter en periode med debatt om norskfagets innhold og legitimering. Sentrale tema i debattene var forholdet mellom hovedmål og sidemål i ”bokmålsland”, internasjonale undersøkelser som viste at norsk skole hadde forbedringsmuligheter blant annet når det gjaldt lesing og skriving, og betydningen av at Norge er et mer flerkulturelt samfunn enn tidligere. Reformarbeidet frem mot den nye læreplanen Kunnskapsløftet (K06) gjeldende fra høsten 2006, omfattet politisk vilje til styrking av opplæringen i nynorsk som sidemål. Dette var dessuten en periode med liberal praksis for godkjenning av forsøk i skolen innenfor rammen av Opplæringsloven.

Se avsnitt 2.1

Det nynorske skriftspråkets kulturpolitiske betydning er en sentral begrunnelse for nynorsk i opplæringen. Samtidig er utdanningspolitiske begrunnelser avgjørende for nynorsk sidemål i læreplanene. Debatten om nynorsk foregår derfor på to typer arenaer; en kulturpolitisk og en utdanningspolitisk. Mens man på den kulturpolitiske arenaen har lyktes i å få styrket posisjonen for nynorsk som bruksspråk i samfunnet, har man ikke lyktes like godt i opplæringen. At man ikke har lyktes i opplæringen kan ha mange forklaringer, blant annet at det er ulike syn på norskfaget og lese- og skriveopplæringen. Det er dessuten forholdsvis lite forskning på dette området. Tidligere forskning i tilknytning til nynorsk som sidemål er rettet mot å forbedre opplæringen, med stor vekt på elevenes holdninger og forutsetninger, mens fagdidaktikk er forholdsvis lite tematisert. Språkopplæringsperspektivet dominerer, mens elevene som aktive språkbrukere kanskje ikke imøtekommes i sidemålsopplæringen. Det ser derfor ut til å være behov for utprøving av nye metoder og arbeidsmåter innenfor nynorsk sidemålsopplæring.

Se avsnitt 2.1

Se avsnitt 2.2

Se avsnitt 2.3

Implementeringen av forsøket

Ansvar for gjennomføringen av forsøket og oppnåelsen av målene ble lagt på den enkelte skole, som skulle gjennomføre forsøket innenfor sine ordinære budsjetttrammer. Forsøket hadde bred oppslutning blant elevene på forsøksskolene. Et flertall av elevene ved skolene som ikke deltok i forsøket, ønsket dessuten at deres skole hadde vært med. Blant lærerne var det delte meninger om forsøket. Mange lærere opplevde at forsøket var dårlig forberedt, at innføringen av mappevurdering tok fokus bort fra selve forsøket og at det var en ekstra utfordring å følge opp de av elevene som hadde valgt skriftlig sidemål. Dette kan ha bidratt til at lærernes holdning til forsøket ble mer negativ over tid fra oppstarten av forsøket og til de var midtveis. Til tross for at mange opplevde frustrasjon, er det likevel ingen tvil om lærernes lojalitet til

Se avsnitt 3.3.2

Se avsnitt 5.3

Se avsnitt 8.4.1

forsøket og vedtakene som lå til grunn for det. Mot slutten av forsøksperioden, da de fleste hadde funnet gode løsninger på utfordringene de møtte, virker det dessuten som om holdningene til forsøket var mer positive.

Se avsnitt 8.4.2.

Utvikling og ledelse av forsøket

Forsøket ble utviklet og ledet fra Utdanningsetaten i Oslo kommune, der det ble opprettet et prosjektteam på to medarbeidere som har fulgt opp forsøket og hatt regelmessig kontakt med skolene og deres prosjektkoordinatorene. Det ble gjennomført månedlige ressursgruppemøter mellom etaten og prosjektkoordinatorene. Forsøket har hatt en etatsintern styringsgruppe og dessuten en referansegruppe med eksterne representanter. Forsøket fremstår på denne bakgrunn som sterkt etatsstyrt, med vekt på tett dialog med realiseringsarenaen gjennom møtene i ressursgruppen og jevnlig møter med rektorene, gjennom kompetansetilbud, etc. I så måte virker forsøket godt styrt, med ryddige og klare signaler i forhold til forsøksskolene og andre aktører.

Se avsnitt 3.3.1

Virkemidler i forsøket

For de tre hovedmålene i forsøket har det vært ulike kompetansemål, og lærerne har gjennom skolene fått tilbud om kompetanseutvikling innenfor tre områder: For å kunne bidra til å bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet, har det vært kompetanseutvikling innenfor varierte arbeids- og vurderingsformer i skriftlig norsk, blant annet prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform. For å kunne bidra til å bedre elevenes leseferdigheter og muntlige fremstillingsevne, har det vært tilbud innenfor fagdidaktikk. For å kunne bidra til å bedre elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt, har det vært tilbud om kompetanseutvikling med vekt på å kunne gi elevene et inspirerende møte med norsk skriftkultur.

Se avsnitt 3.4.1 og 3.4.2

Skolene har ansvaret for kompetanseutvikling av lærerne, og det har foregått intern kompetanseutvikling av lærerne i forsøket i tillegg til deltagelse på Utdanningsetatens kurs. For å styrke teksttilgangen har utdanningsetaten i Oslo kommune i dialog med ressursgruppen samarbeidet med et forlag om utgivelse av nynorsk tekstsamling til bruk for skolene. For å styrke opplevelsesdimensjonen i nynorskopplæringen har skolene i forsøket blant annet hatt besøk av nynorskforfattere og språkforskere, og elevene har vært på teaterforestillinger.

Se avsnitt 3.4.3

Gjennom den kvalitative analysen i kapittel 3 har vi belyst hvordan forsøket er gjennomført og erfart. Etter endt forsøk og de erfaringene som er gjort i løpet av prosessen har både elever og lærere utviklet sin forståelse av hva denne typen forsøksvirksomhet kan bidra med. Mange av elevene oppfatter stadig at det er en motsetning mellom ”vanlig” nynorsk sidemålsundervisning og den undervisningen de har fått. Selv om den asymmetriske relasjonen mellom hovedmål og sidemål er vedlikeholdt på tross av forsøket, kan dette bety at forsøket har lyktes i å gi elevene et mer nyansert syn på hva nynorskopplæringen kan omfatte, og at forståelsen av nynorskens kulturelle verdi dermed er styrket. Evalueringen viser at systematisk arbeid med nye lærings- og vurderingsformer kan oppleves som utfordrende underveis i prosessen, men samtidig erfares som et verdifullt tilskudd til skolens pedagogiske utviklingsarbeid.

Se avsnitt 3.5

Evaluering av forsøket

Oslo kommune lyktes ikke i å oppfylle forutsetningen i bystyrets vedtak om at prosjektet skulle utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer. Ingen av de forskningsmiljøene som ble kontaktet ønsket å påta seg denne rollen. Det viste seg også vanskelig å få noen til å påta seg oppdraget med å evaluere forsøket. Etter utlysning av evalueringsoppdraget og avsluttede forhandlinger med et forskningsmiljø, var det fortsatt ikke inngått noen avtale om evaluering. NIFU STEP påtok seg i april 2005 å gjennomføre en evaluering der de faglige kravene kunne ivaretas på en forsvarlig måte innenfor instituttets kompetanseområde. I evalueringen anvendes en samfunnsvitenskapelig, utdannings sosiologisk tilnærming som kombinerer kvantitative og kvalitative metoder.

Se avsnitt 1.2

Se avsnitt 11.3.3

NIFU STEP valgte et evalueringsdesign der ulike forskningsmetoder skal bidra til at de sentrale problemstillingene belyses med forskjellig innfallsvinkel. Evalueringen bygger på en kvantitativ og en kvalitativ del og omfatter en omfattende litteratur- og dokumentstudie, to surveyer blant elever og en blant lærere, en leseprøve som er utviklet spesielt for evalueringen, gruppeintervjuer med elever, lærere og skoleledelse og med kommunens utdanningsadministrasjon, karakterdata og opplysninger om elevenes foresatte.

Se kapittel 4

NIFU STEP har tolket oppdraget slik at det skal gjennomføres som følgeforskning der konkrete problemstillinger knyttes til en mål- og resultatevaluering og til en årsaksevaluering, og der prosessene i forsøket ulike faser analyseres. Å "forske seg fram til" et grunnlag for endringer i norsk språkpolitikk har ikke vært denne evalueringens ambisjon. Slike endringer forutsetter helt andre prosesser og skal i siste instans vedtas av Stortinget. I den grad konkrete råd kan leses ut av denne evalueringen, er de knyttet til måten forsøket ble gjennomført på og til enkelte av virkemidlene i forsøket. For øvrig er det opp til aktørene i norsk språkpolitisk debatt å dra sine slutninger ut fra de funnene som er gjort.

Se avsnitt 1.1

Oppnåelse av forsøkets mål

Elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet er bedret

Forsøkets mål om bedring av elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet var tenkt oppnådd gjennom blant annet gjennom prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurdering. Man tenkte seg videre at tid som ble frigjort ved at elevene ikke skulle ha skriftlig opplæring i sidemålet skulle komme opplæringen i hovedmålet til gode.

Se avsnitt 3.4

Se avsnitt 10.6.1

En analyse av hvilke forhold som har effekt på karakterene til VK2 i norsk skriftlig hovedmål viser at elevene som var med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål fikk bedre karakterer enn det som kunne forventes når det kontrolleres for andre forhold som virker inn på resultatene. Vi finner positive effekter av forsøket både på standpunkt karakteren og på eksamens karakteren. Effekten på standpunkt karakteren tilsvarer 0,146 karakterpoeng, mens den tilsvarer 0,271 karakterpoeng for eksamens karakteren. Vi finner dessuten en positiv effekt på eksamens karakteren som tilsvarer 0,29 karakterpoeng for elever som i utgangspunktet er fritatt for vurdering i skriftlig sidemål. Disse elevene finnes både på forsøksskolene og på sammenligningsskolene, og dette

Se avsnitt 10.6.5

Se avsnitt 10.6.6

funnet styrker vårt funn av en positiv effekt for elevene som var med i forsøket. Det disse to elevgruppene har til felles er at de nettopp ikke har opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. Analysene viser dessuten at forsøket ikke synes å ha noen betydning for resultatene til de av elevene som presterer best, mens det er de svakeste elevene og midtsjiktet som har nytte rent karaktermessig av å være fritatt fra skriftlig sidemål.

Se avsnitt 10.6.7

Vi må ta forbehold for at virkemidlene i forsøket, og da særlig den prosessorienterte skriveopplæringen med mappe som vurderingsform, kan gi en egen effekt på karakteren i skriftlig hovedmål. Vi må også ta forbehold for mulige virkninger på eksamenskarakteren av eksamensform, seleksjonseffekter og rene effekter av å tilhøre gruppen av forsøks elever. Det ville likevel, også med disse forbeholdene, være helt urimelig å se bort fra at forsøket har hatt en egen effekt, spesielt fordi vi finner en helt tilsvarende effekt av ikke å ha opplæring i skriftlig sidemål for elever som er fritatt for dette etter Opplæringsloven. Disse elevene finnes på alle 17 skoler, i og utenfor forsøket, med den variasjonen i andre relevante forhold som dette gir.

Se avsnitt 10.7.2
– 10.7.5

Forsøket hadde ingen effekt på elevenes leseferdigheter

Det ble utarbeidet en egen leseprøve spesielt for denne evalueringen. Den bygger i store trekk på Oslo-prøvene i lesing og henter dessuten en tekst fra PISA-undersøkelsen i 2000. Prøven ble gjennomført da elevene gikk på VK2, og resultatene er sammenliknet med resultatene fra Oslo-prøven i lesing da de samme elevene gikk på 10. trinn i grunnskolen. Vi finner sterke effekter av språkbakgrunn og lesevaner og av faglige ferdigheter i norsk, engelsk, matematikk og samfunnslære, men ingen effekt av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Dermed er det ikke grunnlag for å si at forsøket har hatt noen effekt på elevenes leseferdigheter.

Se avsnitt 9.8

Forsøket hadde ingen effekt på elevenes muntlige framstillingsevne

Elevenes muntlige framstillingsevne er målt gjennom standpunkt-karakteren de oppnådde i norsk muntlig på VK2. Elevens muntligkarakter i norsk er sterkt korrelert med hvilke karakterer som oppnås i andre obligatoriske fag. Det er dessuten en sterk kjønns-effekt, slik at jenter oppnår betydelig bedre karakter i norsk muntlig enn gutter. Vi finner derimot ingen effekt av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på norskkarakteren. Dermed er det ikke grunnlag for å si at forsøket har hatt noen effekt på elevenes muntlige framstillingsevne.

Se avsnitt 10.6.4

Forsøket hadde lite å si for elevenes holdning til norskfaget

Norskfaget sliter i konkurransen med andre fag om elevenes interesse. Vi kan ane en litt mindre negativ holdning til norskfaget blant forsøks elevene enn blant elevene på sammenligningsskolene, og de kan synes å være noe mer tilfreds med de delene av undervisningen som kan knyttes til prosessorientert skriveopplæring og mappe som vurderingsform. Samtidig er forskjellene mellom forsøks elevene og de ordinære elevene på sammenligningsskolene små. Forskjellene er større internt forsøksskolene i mellom, det samme gjelder for sammenligningsskolene. Forskjellene mellom forsøksskoler samlet sett og sammenligningsskoler er derfor små, når disse vurderes som to grupper. Det tror vi henger sammen med at det i alle videregående skoler i Oslo arbeides mye med samme type mål som de som gjelder for forsøket, og at det er stor variasjon i hvor langt skolene har kommet i dette arbeidet. Holdningene til og utbyttet av norskfaget vil dermed variere, og forsøket er bare en av flere

Se avsnitt 6.10

Se avsnitt 6.5

Se avsnitt 6.5

forklaringer bak denne variasjonen. Vi finner en negativ effekt på vurderingen av undervisningen blant de av elevene ved forsøksskolene som valgte å ha opplæring i skriftlig sidemål. Se avsnitt 6.10

Forsøket hadde en svak positiv effekt på elevenes holdning til nynorsk

Allerede etter at elevene hadde gått et år i videregående opplæring, registrerte vi en positiv effekt av forsøket på elevenes holdninger til nynorsk. Det som var viktigst for disse holdningene var likevel elevenes egne erfaringer med nynorsk gjennom familie og venner, deres lesevaner og skolefaglige ferdigheter. Vi fant også en selvstendig negativ effekt av å bo på vestkanten i Oslo. Da vi undersøkte de samme elevene to år senere, fant vi at effekten av forsøket var styrket, samtidig som vestkanteffekten var borte. Ved seks av de ni skolene som var med i forsøket, fant vi signifikante holdningsendringer i positiv retning. Forskjellene mellom elevgruppene og endringene over tid er likevel små, både når vi ser på hvordan de stiller seg til enkeltutsagn og hvordan de skårer på en holdningsindeks. Konklusjonen er likevel at forsøket har hatt en svak, men signifikant positiv effekt på holdningene. Også her er det grunn til å legge vekt på betydningen av virkemidlene i forsøket, og ikke bare på fritaket for skriftlig opplæring i sidemålet. Virkemidlene har blant annet bestått i forfatterbesøk og lesing av spesielt utvalgt litteratur. Utsagn fra elevene gjennom intervjuer gir likevel klar beskjed om betydningen av å ”slippe” å skrive nynorsk. Se avsnitt 7.5

Det ser ut til at elevene etter endt forsøk stadig oppfatter at det er en motsetning mellom ”vanlig” nynorsk sidemålsundervisning og den undervisningen de har fått i forsøket. Det kan se ut til at forsøket har lyktes i å gi elevene et mer nyansert syn på hva nynorskopplæringen kan omfatte, og at forståelsen av den nynorske målformens kulturelle verdi er styrket. Se avsnitt 7.4

Elevene som valgte skriftlig sidemål fikk mangelfull undervisning og oppnådde dårligere resultater i sidemålet enn forventet

En klar forutsetning i bystyrets vedtak og i Utdanningsdirektoratets godkjenning av forsøket var at de av elevene ved forsøksskolene som valgte å fortsette med opplæring og vurdering i skriftlig sidemål skulle få et fullverdig undervisningstilbud. Undersøkelsene blant lærerne midtveis i VK1 ga tydelig beskjed om at denne forutsetningen ikke var godt nok fulgt opp. Dette ble bekreftet gjennom gruppeintervjuer med lærere og elever. En analyse av disse elevenes resultater fra skriftlig eksamen i norsk sidemål på VK2 viser at de presterte betydelig dårligere enn det som kunne forventes ut fra de faglige forutsetningene de hadde. Den negative effekten av å tilhøre denne elevgruppen tilsvarer – 0,315 karakterpoeng. Dette gir en tydelig bekreftelse på at disse elevene ikke fikk den faglige oppfølgingen de hadde krav på. Se avsnitt 7.2.1

Hva kan vi lære av forsøket?

I presiseringene som knyttes til godkjenningen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål uttalte Utdanningsdirektoratet at sidemålsforsøket er omfattet av stor nasjonal interesse. Resultatene av forsøket, så vel som de analysene som evalueringsrapporten bringer, vil ha relevans for den videre språkpolitiske debatten. Funnene i evalueringen kan knyttes til resultatene av forsøket og til gjennomføringen av det. Vi vil her nevne noen få, men viktige eksempler på Se avsnitt 5.5

lærdom vi kan trekke fra forsøket og evalueringen.

Det enkeltfunnet vi mener har størst betydning er effekten av forsøket på eksamenskarakteren i norsk skriftlig hovedmål. Selv om vi må ta forbehold for at virkemidlene i forsøket og en del andre utenforliggende forhold kan virke inn, kan vi fastlå at det har en positiv effekt på eksamenskarakteren i norsk skriftlig hovedmål at elevene ikke har opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. Dette gjelder enten elevene har vært med i forsøket eller om de har vært fritatt for slik opplæring etter Opplæringsloven.

Se avsnitt 10.6.6

Se avsnitt 10.7.3
– 10.7.5

Et annet viktig empirisk funn er at elevenes holdninger til nynorsk lar seg påvirke. Her mener vi at vektleggingen av det kulturelle aspektet ved den nynorske målformen framfor læring av formverket og skriftlig opplæring, har gitt elevene et mer positivt møte med nynorsk og at dette har gitt dem et bedre inntrykk av målformen. Vi vil imidlertid påpeke at den typen virkemidler som er benyttet i det holdningsskapende arbeidet ikke nødvendigvis forutsetter fritak fra skriftlig sidemål.

Se avsnitt 7.6

Forsøksskolene har vunnet viktige erfaringer i forbindelse med innføring av prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform. Det er stor variasjon skolene i mellom når det gjelder utgangspunktet for å innføre dette virkemidlet og hvordan skolene har tatt det i bruk. Likevel mener vi at de erfaringene som er gjort i forbindelse med dette pedagogiske utviklingsarbeidet er så viktige at de bør systematiseres. Arbeidet bør videreføres på den enkelte skole ut fra skolens forutsetninger og integreres i skolens generelle utviklingsarbeid.

Se avsnitt 3.4.2

Vi har i denne rapporten påpekt det problematiske ved å sette i gang et forsøk av denne typen på så kort varsel. Dette hadde en negativ effekt på lærernes holdninger til forsøket og også til innføring av mappevurdering. Det kan også ha gjort at elevene som valgte å ha skriftlig sidemål ved forsøksskolene ikke ble skikkelig fulgt opp. Selv om det er vanlig at de iverksettende organene gjør det de kan for å sette politiske vedtak ut i livet så fort som mulig, kunne de mulige konsekvensene av en rask oppstart trenge noe nøyere vurdering.

Se avsnitt 3.2.3

Se avsnitt 8.4.1

Se avsnitt 8.9.2

Vi finner det også riktig å peke på mulige etiske dilemmaer knyttet til forsøk. Det er særlig viktig å ivareta interessene til de som er involvert i forsøket. Vi mener at det kan ha vært lagt mindre vekt enn ønskelig på hensynet til elevenes rett til informasjon da de søkte om opptak i videregående opplæring.

Se avsnitt 11.4.2

1 Innledning

NIFU STEP fikk 21. april 2005 i oppdrag av Utdanningsetaten i Oslo kommune å utarbeide en plan for evaluering av et igangsatt forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo-skolene. Arbeidet med utviklingen av planen har tatt utgangspunkt i konkurransegrunnlaget.¹ I samråd med oppdragsgiver fikk planen form av et tilbud, det vil si at NIFU STEP var innstilt på også å gjennomføre planen. I forslaget til evalueringsdesign fremhevet NIFU STEP fordelene ved en kombinasjon av *to metodiske tilnærminger* i et opplegg som legger til rette for at de skal være til gjensidig nytte for hverandre. Dette var tenkt som to parallelle delprosjekter: En omfattende *kvantitativt basert effektevaluering* og en mindre *kvalitativt orientert undersøkelse*. Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål startet skoleåret 2004-05, dvs. høsten 2004. Oppstart for evalueringen var 01.05.2005 og studien har pågått til høsten 2007. Rapporten ble ferdigstilt første del av november 2007.

1.1 Forsøket og dets målsetninger

Oslo bystyre vedtok 14. april 2004 å søke daværende Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet) om et treårig forsøk i den videregående skolen, der elevene i ett årskull ved halvparten av de videregående skolene skulle få mulighet til valgfri skriftlig sidemålsopplæring. I vedtaket ble det pekt på behovet for å sikre unntaks- og overgangsordninger for de elevene som ikke får karakter i skriftlig sidemål når disse skal søke høyere utdanning, samt behovet for tilrettelegging slik at de elevene som ønsker skriftlig sidemålsundervisning på skoler hvor dette skal være valgfritt, må få et fullverdig tilbud om slik undervisning. Det ble også vedtatt at prosjektet skulle utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer med kompetanse på området i nært samarbeid med Utdannings- og forskningsdepartementet (nå Kunnskapsdepartementet), Oslo kommune og de aktuelle skolene, lærerne og elevene. Følgende tre målsetninger for forsøket ble vedtatt:

1. Bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet
2. Bedre elevenes leseferdigheter og muntlige fremstillingsevne
3. Bedre elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt

Videre peker vedtaket på sett av virkemidler for å realisere hver enkelt av de tre målsettingene. Virkemidlene for den første målsetningen er:

- Frigjort tid som ellers blir brukt til skriftlig sidemålsopplæring
- Vektlegging av skriveferdigheter i alle fag
- Brede krav til innhold i de skriftlige arbeidene som følge av større teksttilfang (skjønnlitteratur og sakprosa)
- Utprøving av skrivemapper og mappevurdering for å dokumentere utviklingen i elevenes skriveferdigheter
- Kompetanseutvikling av lærere innenfor varierte arbeids- og vurderingsformer i skriftlig norsk

Virkemidlene for den andre målsetningen er:

- Tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger gjennom varierte og differensierte arbeids- og vurderingsmåter med vekt på å utvikle elevenes formidlingsferdigheter

¹ Utlysningen av konkurranse/publisering av konkurransegrunnlag skjedde på Doffin 03.11.04.

- Systematisk trening i bruk av lesestrategier
- Økt stofftilfang og dermed mer lesetrening
- Økt fagdidaktisk kompetanse blant norsklærere

Virkemidlene for den tredje målsetningen er:

- Bruk av varierte og differensierte arbeids- og vurderingsformer
- Vektlegging av opplevelsesdimensjonen i møte med litteraturen
- Møte med begge målformer i et mangfold av tekster
- Kompetanseutvikling av lærere med vekt på inspirerende møte med norsk skriftkultur

Det er viktig å presisere at handlingsrommet for et forsøk av denne typen er klart avgrenset av de forutsetningene som ligger til grunn for offisiell norsk språkpolitikk og Stortingets vedtak om sidestilling av de to norske målformene. Opplæring i skriftlig sidemål på permanent basis kan derfor ikke vedtas på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå.

Første juni 2004 sendte Oslo kommune søknad til det daværende Læringscenteret om å få gjøre forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på ni videregående skoler over en periode på tre skoleår gjeldende for ett kull elever med oppstart skoleåret 2004/2005. I søknaden fra Oslo kommune til Utdanningsdirektoratet ble det redegjort for plan for en forskningsbasert evaluering av forsøket. Det ble tatt sikte på fortløpende evaluering (følgeforskning), med rapportering hvert skoleår, og med sluttevaluering i etterkant av forsøket.²

Søknaden ble godkjent av Utdanningsdirektoratet i brev av 06.09.2004,³ under forutsetning av at elevene ble informert om mulige negative konsekvenser av å delta i forsøket, samt at deltakelse skulle være basert på full frivillighet med anledning til å velge skriftlig sidemål ved forsøksskolene for de elevene som ønsket det. Utdanningsdirektoratet forutsatte også at forsøket ble fulgt av forskningsbasert evaluering: «*Utdanningsdirektoratet setter som vilkår for godkjenning av forsøket at det forskningsmessig følges opp og evalueres. Effekten av at skriftlig sidemålsopplæring faller bort, skal kunne evalueres i tråd med målsetningene i søknaden*».

1.2 Evalueringen

Oslo kommune hadde i følge søknaden planlagt at prosjektet skulle utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer med kompetanse på området, og i nært samarbeid med involverte parter.⁴ Da Utdanningsetaten i Oslo kommune tok kontakt med forskningsmiljøer innenfor norskfag og lese- og skriveforskning ved universiteter og høyskoler i Norge, sa samtlige nei til å involveres i forsøket. Etter at Utdanningsdirektoratet hadde innvilget forsøket, ble det utarbeidet et konkurransegrunnlag for en evaluering, og denne ble 03.11.2004 offentliggjort på Doffin-databasen med frist 10. desember samme år. Ved fristens utløp var det kommet inn et tilbud fra et forskningsmiljø ved Universitetet i Göteborg. Forhandlinger med forskningsgruppen resulterte ikke i noe evalueringoppdrag. På denne bakgrunn fikk NIFU STEP i oppdrag fra Oslo kommune å utarbeide en plan for evaluering av et igangsatt forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo-skolene, formulert som et tilbud.

² Søknad fra Oslo kommune til Utdanningsdirektoratet 01.06.2004. Dokumentene i forsøket kan lastes ned på internettadressen:

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/tilpasset_opplaring/valgfritt_skriftlig_sidemal/

³ Brev fra Utdanningsdirektoratet til Oslo kommune 06.09.2004.

⁴ Søknad fra Oslo kommune til Utdanningsdirektoratet 01.06.2004.

Det fremgikk av det utlyste konkurransegrunnlaget for evalueringen at oppdragsgiver primært ønsket å få belyst følgende hovedproblemstillinger:

- I. *Mål- og resultatevaluering*: I hvilken grad bidrar bruk av vedtatte virkemidler til å oppfylle forsøkets mål om å bedre elevenes skriveferdigheter, leseferdigheter, muntlig fremstillingsevne samt holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt?
- II. *Årsaksevaluering*: Med bakgrunn i vedtatte virkemidler – hvilke faktorer fremmer eller hemmer graden av måloppnåelse i forsøket?
- III. *Anbefalinger* med hensyn til sammenhengen mellom mål og virkemidler i undervisningsrapporter og sluttrapport

Videre heter det i konkurransegrunnlaget at følgende temaer ønskes belyst i evalueringen:

- Lærernes utdanning, rolle og holdning
- For elever som deltar i forsøket: hvordan den frigjorte tiden fra skriftlig sidemålsopplæring brukes og hva som kjennetegner opplæringen når det gjelder innhold og arbeids- og vurderingsmåter
- For elever som ikke deltar i forsøket: hvor mye tid avsettes til opplæring i skriftlig sidemål, og hva kjennetegner opplæringen med hensyn til innhold og arbeidsmåter

Når det gjelder valg av metode forventes det redegjort for bruk av kontrollgrupper samt valg av metode for måling av elevenes skriveferdigheter, leseferdigheter, muntlig fremstillingsevne og holdning til norskfaget generelt og sidemålet spesielt. Det var også ønske om å få redegjort for hvordan og i hvilken grad nasjonale prøver og eventuelle Pisa-undersøkelser kunne benyttes, samt hvordan bruk av data fra ulike, eksisterende datakilder kunne integreres med bruk av data som samles inn i løpet av evalueringsperioden. Det var forventet halvårlige undervisningsrapporter med tilbakeføring av resultater til hver enkelt skole, samt en sluttrapport som oppsummerer utvikling og resultater ved de ni skolene i hele prosjektperioden, inkludert en vurdering av forsøkets betydning for framtidig tilrettelegging av norskopplæringen generelt og sidemålsopplæringen spesielt.

NIFU STEP innehar ikke kompetanse innenfor lese- og skriveforskning. Vi tok derfor initiativ overfor flere av de anerkjente norskfag-, og lese- og skriveforskningsmiljøene i Norge for å få til samarbeid i forbindelse med evaluering av forsøket. Miljøene vi kontaktet ønsket ikke slikt samarbeid. Vi har allikevel hatt begrenset samarbeid med enkeltpersoner med slik kompetanse fra noen av miljøene i forbindelse med utviklingen av leseprøve tilpasset forsøket, og som kommentator til enkelte avsnitt i rapporten. Dette har skjedd under forutsetning av at disse personenes navn ikke ble offentlig kjent.

I evalueringen anvendes en samfunnsvitenskapelig, utdanningssosiologisk tilnærming som kombinerer kvantitative og kvalitative metoder. Den kvantitative delen av undersøkelsen gjennomføres ved analyser av registerdata og spørreskjemadata, og man anvender analyseteknikk som bygger på ulike multivariate modeller. For å måle forbedring av elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet og forbedring av leseferdigheter og muntlige fremstillingsevne, vil NIFU STEP anvende skolens egne instrumenter for måling av prestasjoner, ferdigheter og ferdighetsutvikling: standpunkt karakterer og eksamens karakterer. I tillegg er det utviklet en egen leseprøve.

Den kvalitative delen av prosjektet er gjennomført slik at den tjener som supplement og korrektiv til den mer omfattende kvantitativt orienterte effektevalueringen. Den kvalitative delen av prosjektet har foregått som case-studier på et begrenset antall skoler.

Datainnsamlingen er gjennomført gjennom intervjuer med ulike aktører på skolene (elever, lærere og skoleledere). Kvalitative og kvantitative tilnæringer beriker hverandre gjensidig. Ved å avdekke aktørenes forståelse av de prosessene som utspiller seg, vil en kunne supplere de kvantitative analysenes distanserte perspektiv på sammenhenger mellom mål og virkemidler med en mer erfaringsnær innsikt i hvorfor sammenhengene opptrer og hvordan de arter seg. I kapittel 4 blir det gitt en nærmere redegjørelse for design og metoder i evalueringen.

NIFU STEP har tolket oppdraget slik at det skal gjennomføres som følgeforskning der konkrete problemstillinger knyttes til en mål- og resultatevaluering og til en årsaksevaluering, og der prosessene i forsøkets ulike faser analyseres.. Å ”forske seg fram til” et grunnlag for endringer i norsk språkpolitikk er ikke denne evalueringens ambisjon. Slike endringer forutsetter helt andre prosesser og skal i siste instans vedtas av Stortinget. Resultatene av evalueringen vil bare kunne utgjøre en beskjedent del av grunnlaget for beslutninger om norsk språkpolitikk. I den grad konkrete råd kan leses ut av denne evalueringen, er de knyttet til måten forsøket ble gjennomført på, og til bruken av en del av virkemidlene i forsøket. For øvrig er det opp til aktørene i norsk språkpolitisk debatt å dra sine slutninger ut fra de funnene vi har gjort.

1.3 Rapportens innhold

Her følger en fortløpende stikkordsliste over hvordan rapporten er strukturert og hva hvert enkelt kapittel inneholder.

- Kapittel 2 redegjør for den historiske, språkpolitiske og faglige konteksten forsøket skal ses på bakgrunn av.
- I kapittel 3 gjennomgås prosessen fram mot vedtaket om søke om forsøk med valgfritt skriftlig sidemål og gjennomføringen av forsøket.
- Kapittel 4 gjelder metoder som er benyttet for evalueringen av forsøkets effekter.
- Kapittel 5 omhandler elevenes holdninger til forsøket og til opplæring i skriftlig sidemål og er basert på resultater fra en survey med elevene da de gikk på VK2, samt gruppeintervjuer med lever på et utvalg av skoler.
- Kapittel 6 gjelder elevenes forhold til norskfaget og til norskundervisningen. Her presenteres resultater fra surveyer med elevene gjennomført på grunnkurs og på VK2, samt gruppeintervjuer med elever på et utvalg av skoler.
- Kapittel 7 omhandler elevenes holdninger til nynorsk og bygger på samme datakilder som kapittel 6.
- I kapittel 8 presenteres resultater fra en nettbasert undersøkelse blant lærerne og gruppeintervjuer med lærere på et utvalg av skoler. Lærernes holdninger og opplevelse av skolehverdagen er tema for kapitlet.
- Kapittel 9 gjelder elevenes lesevaner og leseferdigheter. Det er utviklet en egen leseprøve spesielt for denne evalueringen, og resultatene fra denne prøven, sammenliknes blant annet med resultater fra Osloprøvens lesedel da de samme elevene gikk på 10. trinn i grunnskolen.
- Kapittel 10 omhandler resultatene elevene oppnådde i norsk skriftlig og muntlig og i en rekke andre fag. Her presenteres analyser som viser hvilke forhold som har hatt effekt på prestasjonene. Det gjøres dessuten rede for en rekke forhold som kan ha hatt innvirkning på resultatene og som ikke er knyttet til fritaket for skriftlig sidemålsopplæring.
- I kapittel 11 trekkes hovedkonklusjonene fra evalueringen, både når det gjelder måloppnåelse og imøtekommelse av forutsetningene for at forsøket ble igangsatt.

2 Bakgrunn og kontekst for sidemålsforsøket

Konteksten for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i videregående skoler i Oslo er mangfoldig og interessant. Forsøket ble igangsatt etter en periode med debatt om norskfagets innhold og legitimering (Nordstoga 2003), med reformarbeid frem mot Kunnskapsløftet (K06), med politisk vilje til styrking av nynorsk som sidemål i følge St.meld. nr. 30 (2003-2004). Det skjedde i en periode med liberal praksis for godkjenning av forsøk innenfor rammen av Opplæringsloven.⁵

Norge har to offisielle skriftspråk; samisk og norsk med skriftspråkvariantene bokmål og nynorsk (Nordstoga 2003).⁶ Bokmål er dominerende målform i Norge, og blir i dag brukt i skriving av 85-90 prosent av alle nordmenn (Språkrådet 2005). Elevene i grunnskolen og videregående skole har et hovedmål og et sidemål. I 2003 hadde 14,5 prosent av elevene i grunnskolen nynorsk som hovedmål, mens 85,4 prosent hadde bokmål, og 0,16 prosent hadde samisk som hovedmål (s.25). "Kjerneområdet" for nynorsk er på Vestlandet.

Norskfaget i opplæringen har de siste 10-15 årene både vært under debatt og endring. Med en flerkulturell situasjon har norskfaget "mistet monopolet" som morsmålsfaget i Norge (Nordstoga 2003). I samme periode har internasjonale studier pekt på behovet for forbedret lese- og skriveopplæring i norsk skole, det gjelder både i begynneropplæringen og senere.⁷ Debatten om norskfaget har vært preget av den særnorske situasjonen med to målformer og opplæring i et sidemål i tillegg til et hovedmål. Nynorsk har blitt særlig diskutert fordi denne målformens situasjon har vært ansett som problematisk. Oppmerksomheten har spesielt vært rettet mot nynorskopplæringen i "bokmålsland" (Nordal 2004), det vil si som sidemål på det bokmålsdominerte Østlandet. Debattene har gradvis resultert i et endret norskfag og en styrking av statusen for nynorsk i opplæringen. I følge St.meld. nr. 30 (2003-2004) hersker det bred enighet om behovet for utvikling og styrking av nynorskundervisningen, og for bedre kunnskap om hva som skal til for å oppnå dette. Etableringen av et Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen er et resultat av dette. Senteret ble etablert i tilknytning til Ivar Aasen- senteret for nynorsk skriftkultur og Høgskolen i Volda fra 2005.

2.1 Sidemålet i opplæringen

Opplæringspråket i skolen har vært diskutert siden den allmenne folkeskolen vokste fram på 1850-tallet, og like lenge har skillet mellom det skriftlige bokmålet og talemålet vært et sentralt tema. Språkspørsmålet i opplæringen er derfor både utdanningspolitikk og nasjonal kulturpolitikk i bred forstand. Norskfaget i moderne betydning, med norsk kultur, litteratur og språk i sentrum, vokste fram som del av nasjonsbyggingen. Det ble arbeidet for at skolen skulle undervise barna i et språk som var nært opp til deres eget talemål, og dette prinsippet ble anerkjent av Stortinget i 1878. Med jamnstillingsvedtaket fra 1885 ble "det norske Folkesprog" sidestilt som skole- og skriftspråk med "alminnelig Skrift- og Bogsprog" (Grepstad 2005b). Kravet til elevene i den 7-årige folkeskolen ble gjennom lovfesting i 1892 at de skulle lære å lese begge målformer. I 1907 ble det krav om to skriftlige oppgaver til eksamen artium, og gymnaset fikk sidemålsstil på landsmål gjennom Loven om høyere skoler som ble vedtatt i 1907 (Grepstad 2005a). På denne måten gjaldt kravet om sidemålsstil ved avsluttende gymnaseksamen en liten og eksklusiv gruppe av årskullene. Derimot på 2000-tallet fullfører ca.

⁵ Jfr Rundskriv F-01-02

⁶ Kvensk er nylig anerkjent som språk i Norge, men har foreløpig ingen offisiell stilling som skriftspråk.

⁷ OECD 2003, PISA, PIRLS.

50 prosent av årskullet studieforbereidende videregående opplæring. Sidemålets stilling ble styrket med innføringen av 9-årig grunnskole gjennom Lov om grunnskolen av 1969, da ble skriftlig sidemål innført i opplæringen for alle på gymnasforberedende kursplantrinn. Fra 1974 opphørte kursplandelingen og det ble sammenholdte klasser i ungdomsskolen. Siden da gjelder kravet om skriftlig sidemål for alle elever i grunnskolen. Det har dermed skjedd en radikal styrking av sidemålets plass i opplæringen gjennom de siste 100 år, men spesielt de siste 30 årene.

Sidemålets plass i læreplanene for grunnskolen har endret seg fra Mønsterplan 74 (M74) til Kunnskapsløftet (K06) ettersom synet på norskfaget er endret (Nordstoga 2003). Læreplanene er politiske dokumenter, og som alle andre skolefag er også norskfaget preget av kompromisser (Brandzæg Gudem 1990). I en analyse av læreplanene konkluderer Slettemark (2006) med at selv om det i Mønsterplan 87 (M87) påpekes at det ikke skal drives ”grammatikkdrill” i nynorsk sidemål, så knytter M74 sidemålsopplæringen nærmere talespråket enn det som gjøres i M87. I Læreplan 97 (L97) får sidemålet mindre fremtredende plass enn i de to foregående planene, og skriftlig sidemålsopplæring tillegges ungdomsskolen.

2.1.1 Sidemålets plass i videregående opplæring under Reform 94

Den nye videregående skolen som ble innført i 1974, omfattet ulike typer skoleslag som før dette kaltes gymnas, handelsskoler og yrkesskoler. Innføringen var en videreføring av arbeidet med enhetsskolen ut over grunnskolenivå.⁸ Videregående opplæring omfatter også kombinert fagopplæring i skole og bedrift. I videregående opplæring har allmennfaget norsk fått stadig større plass, det gjelder også i yrkesfaglig opplæring (Nordstoga 2003, s.147). Med Reform 94 skjedde en radikal omlegging av den videregående opplæringens struktur og innhold, med oppbygging av det treårige løpet i grunnkurs og videregående kurs I og II.⁹ Omleggingen var spesielt omfattende for de yrkesfaglige utdanningene, i det den la større vekt på allmenne kunnskaper (St. meld. nr. 33 (1991-92), Innst. S. nr. 200 (1991-92), St. meld. nr. 32 (1998-99)). Endringen ble begrunnet med at den tidlige og sterke spesialiseringen ikke var tilpasset framtidens arbeidsmarked, i stedet krevdes det en bredere og mer grunnleggende kompetanse som basis for livslang lærling og kontinuerlig omstilling.

Med Reform 94 ble opplæringen i norsk basert på et modulsystem. Modul 1 og modul 2 utgjør det felles grunnlaget som alle elever i videregående opplæring skal ha i norskfaget. Av pedagogiske og organisatoriske hensyn skilles modulene. For yrkesfaglige studieretninger inngår modul 1 (75 timer) på grunnkurset og modul 2 (75 timer) på VK1. På grunnkurset for studieretning for allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag inngår modul 1 og 2 (150 timer), mens modul 3 (187 timer) inngår i VK1, og modul 4 (187t) inngår i VK2. De fire modulene dekker til sammen kravet til studiekompetanse i faget, og er felles for studieretningene for allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag (se tabell 2.1 under).

Vi understreker at det elevkullet som omfattes av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo, kommer inn under læreplanene som gjelder etter Reform 94 og ikke Kunnskapsløftet (K06).

⁸ Lov av 21. juni 1974 om videregående opplæring. Med denne loven forsvant betegnelsen gymnas fra lovverket, og de tidligere gymnas ble omgjort til studieretning for allmenne fag i den videregående skolen.

⁹ I og med at sidemålsforsøket foregår innenfor Reform- 94 går vi ikke nærmere inn på de strukturelle og innholdsmessige endringene som har skjedd i K06.

Tabell 2. 1 Timetall for modul 1, 2, 3 og 4 for allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag etter Reform 94.¹⁰

Modulinndeling for allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag:	Årstimer	Gjennomsnitt uketimer
Grunnkurs: Modul 1 og 2: Mål 1-6	150	4
Vidaregående kurs 1: Modul 3: Mål 7-12	187	5
Vidaregående kurs 2: Modul 4: Mål 13-18	187	5

Innholdsmessig ble norskfaget i videregående skole etter Reform 94 mer allmennrettet enn tidligere. Felles for modulene 1, 2, 3 og 4 er at eleven skal ha kunnskap om "(...) dei viktigaste dialektmerka og kunne bruke denne kunnskapen i heimfesting av dialektar, ha kunnskap om sosiale variasjonar i språket", og "kjenne hovudlinjene i norsk språkhistorie og ha kunnskap om språksituasjonen i Noreg i dag".¹¹ Sidemål er imidlertid ikke en del av opplæringen i norsk modul 1 og 2 for yrkesfagene. Elever som har tatt modul 1 og 2 i en yrkesfaglig studieretning, kan ta modul 3 og 4 i tillegg for å få studiekompetanse i faget. Dette innebærer at elevene må ha all sidemålsopplæring i løpet av disse modulene.¹²

Sidemålsopplæringen er i læreplan for allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag knyttet til skriftlig bruk av språket, språk- og kommunikasjonslære og litteratur. Elevene skal gjennom opplæringen bli sikre og kunne beherske både hovedmål og sidemål. Samtidig er det stor valgfrihet for norsklæreren når det gjelder plassen for sidemålet.

Vurderings- og eksamensformene synliggjør fagets status i opplæringen, og opplæringen i grunnskolen legger premissene for opptak til videregående skole. I L97 ble karakterene i norsk hovedmål og norsk muntlig slått sammen til en karakter ved søking til videregående skole. Ved at karakterene blir lagt sammen og delt på to, teller sidemålskarakteren dobbelt så mye som hovedmålskarakteren, påpeker Slettemark (2006, s. 23).¹³ Til avgangseksamen i grunnskolen under L97 ble elever trukket ut til eksamen i norsk skriftlig, og de har hatt en eksamensdag i hovedmålet og en i sidemålet (L97).¹⁴

¹⁰ Hentet fra Læreplaner felles allmenne fag, norsk, s. 26. Lest 05.09.2007 på nettsiden:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_norsk.rtf

¹¹ Læreplaner felles allmenne fag, norsk, s. 26. Lest 05.09.2007 på nettsiden:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_norsk.rtf

¹² Læreplaner felles allmenne fag, norsk, s. 25. Lest 05.09.2007 på nettsiden:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_norsk.rtf

¹³ I K06 får elevene etter 10-årig grunnskole tre standpunkt-karakterer; i norsk hovedmål, sidemål og norsk muntlig, og hver av disse tre karakterene teller like mye ved opptak til videregående skole. Denne endringen fører altså til at standpunkt-karakteren i skriftlig sidemål skal telle mindre i K06 enn den gjorde i L97. Se Utdanningsdirektoratets nettside angående læreplanene i Kunnskapsløftet, lest 28.08.2007 på adressen:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=6

¹⁴ Endringene i K06 går blant annet ut på at elevene i avgangsklassen i grunnskolen i K06 skal ha en skriftlig eksamen som omfatter både hovedmål og sidemål, og det skal gis en samlet karakter. Elevene kan også bli trukket til muntlig eksamen i norsk. Se Utdanningsdirektoratets nettside angående læreplanene i Kunnskapsløftet, lest 28.08.2007 på adressen:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=6

I videregående skole skal alle elevene i følge forskrift til Opplæringsloven¹⁵ ha standpunktkarakterer på hvert trinn i norskfaget. Etter Reform 94 skal elevene på yrkesfaglige studieretninger modul 1 og 2 få to standpunktkarakterer, en i skriftlig basert på hovedmål, og en i muntlig. På allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag skal elevene etter grunnkurset ha to standpunktkarakterer, en i norsk skriftlig og en i norsk muntlig. Etter modul 3 og 4 skal elevene ha tre standpunktkarakterer; en i norsk hovedmål skriftlig, en i norsk sidemål skriftlig og en i norsk muntlig.

Vektleggingen på norskfaget som felles allment fag tydeliggjøres gjennom eksamensreglementet. Etter Reform 94 kommer alle elever på VK II i studieretningene for allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag opp i norsk skriftlig. Det er to eksamensdager. Den ene dagen skrives besvarelsen på hovedmålet, den andre på sidemålet. Elevene kan bli trukket ut til eksamen i norsk muntlig.¹⁶

Sidemålets betydning i opplæringen er gjennom Opplæringsloven med forskrifter blitt nedtonet, selv med endringene i K06. Samtidig som nynorsk generelt skal styrkes, kan det se ut til at betydningen av skriftlig sidemål som del av elevenes karakterer i norskfaget blir noe redusert. Likevel har standpunkt- og eksamenskarakterene i sidemål forholdsvis stor betydning for hovedkarakteren i norskfaget i grunnskolen og for mange av elevene i videregående skole, og har derfor konsekvenser for videre utdannings- og yrkesvalg.

Det stilles krav til bestått eksamen i både bokmål og nynorsk ved ansettelse i offentlige stillinger i Norge. For noen grupper elever gjelder ikke kravet om sidemålsopplæring. I følge forskrift til Opplæringsloven¹⁷ gjelder dette elever med samisk som første- eller andrespråk, elever med finsk som andrespråk, elever med tegnspråk som førstespråk etter Opplæringsloven § 2-6 og § 3-9, og elever i grunnskolen som får særskilt språkopplæring etter § 2-8.¹⁸ For disse elevgruppene er det også unntak fra kravet om vurdering (karakter). Angående vurdering sier forskriftens § 3-6 at i fag der det blir gitt både skriftlig og muntlig karakter, kan foreldrene eller de foresatte til en elev med individuell opplæringsplan i faget også velge om eleven skal ha bare muntlig eller skriftlig karakter i faget. De som velger karakter i norsk skriftlig, kan da velge karakter i den ene eller begge målformene. Skoleeier skal sørge for at eleven og foreldrene eller de foresatte får nødvendig rettleiding om hva valg av vurdering uten karakter innebærer for vurderingen av eleven.

Elever som etter Opplæringsloven § 1-11 er unntatt fra kravet om opplæring i norsk sidemål, er også unntatt fra kravet om vurdering. Også andre elever med annet morsmål enn norsk, samisk, finsk og tegnspråk, har i alle tilfeller rett til fritak fra vurdering i norsk sidemål. Dette praktiseres ulikt på lokalt nivå, det vil si i skoler og kommuner. Fordi grunnlaget for elevenes sidemålsopplæring legges på ungdomstrinnet, legger valgene som gjøres der, føringer for hvilke elever som kan få opplæring i sidemål i videregående opplæring.

Norskfagets plass i opplæringen er i Reform 94 styrket gjennom en øket vekt på felles allmenne fag. Samtidig har norskfaget som skolefag i følge Nordstoga (2003) blitt mer relativisert og preget av ytre faktorer. Tendensene i norskfaget er større sprik mellom

¹⁵ Rundskriv F-009-98

¹⁶ Endringene i videregående skole etter K06 går ut på at elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram trekkes til skriftlig eksamen i norsk hovedmål, samt til muntlig eksamen i norskfaget etter 2. år (vg2), begge med lokal sensur. Elevene i studieforberedende utdanningsprogram (vg3) og de som tar påbygging til generell studiekompetanse skal alle opp til skriftlig eksamen i hovedmål, og kan trekkes til skriftlig eksamen i sidemål (sentral sensur) samt til muntlig eksamen i norskfaget (lokal sensur). Se Utdanningsdirektoratets nettside angående læreplanene i Kunnskapsløftet, lest 28.08.2007 på adressen:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=6

¹⁷ Opplæringsloven FOR-2006-06-23-724, §1-11.

¹⁸ Lest 28.08.2007 på adressen: <http://www.lovdatabasen.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-001.html#1-11>

vitenskapsfaget norsk og skolefaget norsk i opplæringen. Norskplanen for videregående opplæring var laget før L97, og mellom disse planene foregikk en faglig debatt som bidro til nye tenkemåter om læringssyn, elevsyn og tekstsyn i faget. En av de viktigste forskjellene mellom norskfaget i Reform 94 og L97 synes å være knyttet til kulturperspektivet og det nasjonale;

Ein måte å sjå dette på er å seia at ein innsnevrar faget på vidaregåande nivå ved at ein legg vekt på det tradisjonelle og det nasjonale. Der L97-norsken er open, søkande og utovervendt, er vidaregåande-norsken innovervendt og lukka om det nasjonale. Slik sett peikar denne norsken fram mot studie- og vitenskapsfaget norsk, medan grunnskulenorsken vender seg tydelegare mot norsk 1-rammenplanen for allmennlærerutdanninga (Nordstoga 2003).

Forventningen om ”naturleg og læringsmessig progresjon” i norskfaget i videregående skole i forhold til planen for grunnskolen, ble derfor ikke oppfylt gjennom reformene i opplæringen på 1990-tallet (Nordstoga 2003, s. 77). Mens allmennlærerutdanningens rammeplan *norsk 1* slår fast at faget er både dannelsesfag, estetisk fag og språkfag, og med sterk vekt på tekst og meningsskaping, er norskfaget på universitetet et litteratur- og språkfag organisert etter de ulike vitenskapstradisjoner, teorier og metoder.¹⁹ Nordstoga (2003) peker på at dette kan ha bidratt til sprik i innholdet i norskfaget mellom skoleslagene.

En kritikk mot nynorsk sidemålsopplæring er at den har havnet i ”språkfellen”, og at nynorsk undervises som om det var et fremmedspråk, på tross av intensjonene i læreplanene. En motsats er bruksspråkperspektivet, altså språk i bruk som meningsskaping, makt og kommunikasjon (Ås 2006, s. 236). En studie av bruken av fellesspråklige lærebøker påpeker hvordan bl.a. lærebøkene legger føringer for slik praksis: ”Dei fleste læreverka gir læraren god støtte i arbeidet med nynorsk rettskriving, men læraren må i stor grad legge opp til å bruke nynorsk som arbeidsspråk og vise nynorsk som bruksspråk uavhengig av lærebøkene.” (Jansson 2004, s. 40).

Å kunne lese og skrive blir sett på som avgjørende for deltagelsen i samfunnslivet både politisk, sosialt og kulturelt (Skaftun 2006). Mens lese- og skrivekompetanse tidligere var noe elevene enten hadde eller ikke hadde, skilles det nå mellom elementære og funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Ut over dette kreves etter hvert også evne til å velge ut og være kritisk reflekterende og til å kunne uttrykke seg. I debatten om norskfaget og lese- og skriveopplæringen har de internasjonale undersøkelsene PIRLS, som retter seg mot tiåringer, og PISA, som retter seg mot 10.-trinnet, fått stor betydning. Sentralt begrep i denne forbindelsen er ”reading literacy”²⁰. En tradisjonell psykologisk dominert leseforskningstradisjon og nyere sosiokulturell literacy-orientert tradisjon blir i følge Skaftun (2006) forent i dette begrepet, og det ”(...) er utspent mellom et psykologisk individorientert begrep om *lesing* på den ene siden, og et sosiokulturelt perspektiv på *literacy* som sosiale praksiser på den andre” (s. 99). Begrepet ”reading literacy” har vært viktig for arbeidet frem mot Kunnskapsløftet (K06), og arbeidet med de nye nasjonale prøvene som tas i bruk høsten 2007. Et resultat av den omtalte krisen i norskfaget, utviklingen av nye nasjonale prøver og arbeidet frem mot ny læreplan for K06, har vært at man innenfor de ulike fagmiljøene har arbeidet med tydeliggjøring av hva som menes med grunnleggende lese- og skrivekompetanse.

¹⁹ Se for eksempel evalueringen av forskningen i nordisk språk og litteratur ved universiteter og utvalgte høyskoler (Norges forskningsråd 2005). En ny studie av omfanget av lærernes utdanning i studiefaget norsk blant lærere i fellesfag/felles allmenne fag og studieretningsfag i videregående opplæring viser at en betydelig andel av lærerne har hovedfag eller mastergrad i faget, og andelen er økende med klassetrinn (Turmo & Aamodt 2007).

²⁰ Den engelske formen brukes også i norsk sammenheng i følge Skaftun 2006.

Striden om å definere hva som er viktig i lese- og skriveopplæringen er høyst reell i følge Skaftun (2006). Dette berører rimeligvis også sidemålsopplæringen, selv om dette ikke er omtalt i særlig grad. Uenighetene vi registrerer kan blant annet ha sammenheng med de nevnte forskjellene mellom skolefaget, studiefaget og forskningsfaget. Norskfaget fortøner seg ulikt innenfor disse faglige arenaene, og plassen for språkforståelse og kjennskap til kulturelt fellesgods gjennom litteraturen har ulikt omfang og innhold (Faarlund 2001, Hagen 2001, Nordstoga 2003). Teoretiske og praktiske innfallsvinkler til lese- og skriveopplæringen generelt og sidemålsopplæringen spesielt, kan derfor komme til å stå i konflikt med hverandre.²¹

Endringene i norskfaget i K06, som gjelder både for grunnskolen og videregående skole, kan være en følge av fagdebattene de siste årene. Slettemark (2006) påpeker at K06 skiller seg fra de foregående læreplanene ved at sidemålet har fått en større plass, og at grammatikk er nedtonet til fordel for bruksspråksperspektivet: ”Formverket nevnes ikke eksplisitt i noen av kompetansemålene, i stedet vektlegges språkføring og ordforråd” (s. 22). Læreplanene for de ulike fagene i K06 er bygget opp av tre komponenter: fagspesifikke hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Lese- og skrivekompetanse har fått en tydeligere rolle enn tidligere. De grunnleggende ferdigheter er: å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy. Hvert fag har kompetansemål der disse grunnleggende ferdighetenes plass i fagkompetansen konkretiseres.²²

2.1.2 Forholdet mellom bokmål, nynorsk og sidemål

Det nynorske skriftspråkets kulturpolitiske betydning er en sentral begrunnelse for nynorsk i opplæringen, samtidig som utdanningspolitiske begrunnelser er avgjørende for nynorsk sidemål i læreplanene. Gjennomgående i debatten om statusen for nynorsk i opplæringen er tematiseringen av den asymmetriske relasjonen mellom de to skriftspråkvariantene i den norske kulturelle konteksten. Nynorsk er i dag et ”mindretalsspråk”, og denne posisjonen beskrives på en måte som kan virke paradoksal: ”Spissformulert kan ein seia at så lenge nynorsk og bokmål ikkje er fullt ut likestilte, kan ikkje norsk, forstått som to likestilte målformer, seiast å vera fullt ut samfunnsberande” (Språkrådet 2005, s. 3).

Dette paradokset gjenspeiler at ”bokmål og nynorsk”, utgjør et begrepspar basert på historisk-politisk ”asymmetrisk klassifisering” (Koselleck 1985). Slike asymmetriske begrepspar kjennetegnes av at de er tids- og stedsbetingede konstruksjoner, samtidig som de gjennom bruken fremstår som universelle, uavhengige av tid og rom. Når den gjensidige klassifiseringen i tillegg knyttes til grupper og kan kobles til folk, nasjoner, politikk og religion, effektiviseres begrepsparet og den historisk-politiske betydningen av asymmetrien. Et karakteristisk trekk ved slike asymmetriske begrepspar er i følge Koselleck (1985) at både begrepene og relasjonen mellom begrepene kan endres over tid.

Forholdet mellom bokmål, og nynorsk kan forstås som en slik historisk-politisk asymmetrisk relasjon. I det Grepstad (2005a) beskriver som ”utviklinga og utbygginga av mangfaldet i den nynorske skriftkulturen”, fins flere asymmetriske begrepspar. ”Det norske Folkesprog” var brukt som en motsetning til ”vort almindelige Skrift- og Bogsprog” under nasjonsbyggingen på slutten av 1800-tallet, som ble brukt i jamstillingsvedtaket i 1885. Sidemålsstilen som ble innført ved eksamen artium i 1907 var på ”landsmål” i motsetning til hovedmålsstilen på ”riksmål”. Endringene i begrepsbruken ser ut til å være en viktig del av språkhistorien, for eksempel i arbeidet med å berede grunnen for utviklingen av nasjonalstaten. Ivar Aasen brukte ”landsmål” for første gang i 1851 om det nye skriftspråket, og dette ordet ble

²¹ I og med at dette ikke er en norskfaglig analyse av sidemålsforsøket, går vi ikke nærmere inn på fagdebatten i norskfaget.

²² I og med at sidemålsforsøket ligger under Reform 94-planen, går vi ikke nærmere inn på Kunnskapsløftet og læreplanene under K06.

i 1929 erstattet med ”nynorsk” (Grepstad 2005b).²³ Denne komplekse historiske bakgrunnen for forholdet mellom de to likestilte målformene i norsk kan oppsummeres slik: ”Ulikskapen mellom målformene er ikkje knytt til etniske grupperingar slik som tilfellet er med ulike minoritetsspråk rundt om i Europa. I staden dreiar det seg om andre problemstillingar, slik som historisk-sosiale tilhøve og skilnader, motsetnaden periferi/sentrum og den norske motkulturelle tradisjonen. Dette gjer nynorsken interessant og viktig – og typisk norsk” (Nordstoga (2003), s. 88).

Språkstrid, kulturpolitikk og utdanningspolitikk har historisk sett vært tett koblet sammen i følge litteraturen om nynorskopplæringen. Det komplekse ved språksituasjonen i Norge har vært ett av de viktige argumentene for dette sidemålsforsøket i Oslo, der 20 prosent av elevene har en annen språkkulturell bakgrunn enn norsk. Denne situasjonen påpekes av flere som en utfordring for norskfaget og sidemål-opplæringen. Samtidig beskrives den norske språksituasjonen som mer åpen enn tidligere. I følge Berge (2005) engasjerer ikke norsk språkstrid på samme måte som før. ”Nordmenn er oppsiktsvekkende tolerante overfor sine landsmenns og nabofolkens dialekter, og det er ingen virkelig motstand blant folk flest mot at vi har to offisielle norske målformer”. Den eneste språkpolitiske striden som ennå utkjemperes, er om det skal være skriftlig sidemål-opplæring i ungdomsskolen og videregående skole. Denne striden kjemperes fra det politiske høyre i norsk politikk, og støttes fra det urbanistiske intellektuelle miljøet i hovedstaden (Berge 2005, Hoel 2001).²⁴ Men denne formen for ”språkfred” kan være tvetydig, fordi målstriden på riksplan er erstattet av mer lokale kamper, blant annet om målform i skolen (Hoel 2001). Nordstoga (2003) påpeker noe lignende: ”Det er eit paradoks at trass i at nynorsk aldri har stått sterkare enn i dag, slit nynorsken som skulemål” (s. 102).

Nynorsk og bokmål utgjør stadig et kraftfullt asymmetrisk begrepspar i norsk offentlighet. I den historisk-politiske begrepsbruken er landsmål, talemål, ”det norske folkesprog”, nynorsk osv. knyttet til ”det norske” i positiv forstand, mens ”det fordanska skriftspråket”, ”vort almindelige Skrift- og Bogsprog”, bokmål osv. knyttes til det fremmede, danske. I dagens situasjon har begrepsparet bokmål og nynorsk flere og til dels motstridende betydninger og verdi. En spenning mellom kulturperspektivet og skoleperspektivet har særlig kommet til uttrykk i forbindelse med dette sidemålsforsøket.

Skiftende språkpolitiske, kulturelle og sosioøkonomiske rammer har bidratt til at ”sidemål” i dagligtale i dag ofte knyttes til nynorskopplæringen, og der hovedmålet er bokmål. I deler av norsk offentlighet, og for mange unge i opplæringen, representerer ikke nynorsk det positive, norske til forskjell fra bokmålet som det dansk-norske. Mange argumenterer i stedet for at nynorsk er unødvendig, bortkastet tid, osv.²⁵ Denne kraftfulle begrepsbruken kan være uttrykk for at asymmetrien i forholdet mellom nynorsk og bokmål til dels er omkalfatret.

²³ Den språkpolitiske og kulturpolitiske ladning ble polemisk beskrevet av Arne Garborg da han i 1877 skrev om ”Den ny-norske Sprog- og Nationalitetsbevægelse” (Grepstad 2005b). Garborg tematiserte i følge Hoel (2001) dybden i den norske målstriden: ”Skiljet mellom norsk og dansk, dansk, landsmål og riksmål, bokmål og nynorsk er ikkje berre ein reint språkleg motsetnad, det er og ein djupare kulturell motsetnad” (Hoel 2001, s. 33).

²⁴ Stortingsrepresentant Inge Lønning fra Høyre har flere ganger hatt interpellasjoner i Stortinget angående sidemål-opplæringen. I følge pressemelding fra Høyre 05.01.2000 hadde Lønning i en interpellasjon til kirke-, utdannings- og forskningsministeren tatt opp spørsmålet om valgfritt skriftlig sidemål, slik at en større del av innsatsen i norskfaget skulle kunne brukes til ”vår felles nasjonallitteratur”. Begrunnelsen var at ”Både fra forskningsmiljøer og fra skolens folk er det i den senere tid ytret tvil om hvorvidt den obligatoriske opplæringen i skriftlig sidemål er et fremtidsrettet bidrag til å styrke norsk skriftkultur.” Lest 19.07.2007 på adressen: http://www.hoyre.no/artikler/2000/1/hoyre-interpellasjon_om_valgfritt_skriftlig_sidemal/print_view

²⁵ Unge Høyre har på sin nettside en egen side med underskriftskampanje mot nynorsk i opplæringen, der slagordet er at ”100 år med sidemål er mer enn nok”. Det var 3012 underskrifter i denne kampanjen per 09.08.2007, lest på nettadressen <http://www.ungehoyre.no/> Se også på bloggen til Torbjørn Røe Isaksen, med tittelen ”For nynorsk – mot sidemål”. Lest 27.07.2007 på nettadressen: http://torbjorn.ungehoyre.no/1182500466_kjemper_for_nynorsken.html

Nynorsk fremstilles i mange sammenhenger ikke som muligheten for, men som hinderet for fellesskap lokalt, regionalt og nasjonalt.

Denne gjennomgangen av debatten om nynorsk kan oppsummeres til to typer kamper; en kulturpolitisk og en utdanningspolitisk. Mens man i den kulturpolitiske kampen har lyktes i å få styrket posisjonen for nynorsk som bruksspråk i samfunnet, har man ikke lyktes like godt i opplæringen. At man ikke har lyktes i opplæringen kan ha mange forklaringer. De kan være knyttet til Opplæringsloven med forskrifter og læreplanene, til ulike syn på norskfaget og lese- og skriveopplæringen, og til at det er forholdsvis lite forskning på dette området. I tillegg samvirker som nevnt både generelle samfunnsmessige og utdanningspolitiske forhold på nynorskens posisjon i og utenfor skolen. At nynorsk sidemål er lite synlig i den faglige debatten rundt lese- og skriveopplæringen som har pågått de siste årene, kan være et uttrykk for at situasjonen for nynorsk sidemål i opplæringen er svak. Ikke bare eksternt, men også internt i skolen er det ulike syn på sidemålsopplæringen. Holdnings- og motivasjonsproblematikken knyttet til nynorsk som sidemål utgjør i følge Slettemark (2006) en ond sirkel "(...) hvor lærerholdninger, opplæringspraksis og elevholdninger står i gjensidig påvirkningsforhold" (s. 96). Hvordan denne "onde sirkel" kan brytes, er det uenighet om, og forsøk i skolen og forskning på praksis i skolen er viktige kunnskapskilder.

2.2 Tidligere forskning om nynorsk som sidemål

I søknaden fra Oslo kommune om forsøk med valgfritt skriftlig sidemål var det planlagt at prosjektet skulle knyttes opp mot forskningsmiljø med relevant kompetanse i forhold til gjennomføring og evaluering av forsøket.²⁶ Utdanningsetaten i Oslo kommune tok kontakt med etablerte, relevante forskningsmiljøer i Norge, men samtlige miljøer sa nei til å gå i dialog om utvikling og gjennomføring eller evaluering av forsøket. Begrunnelsene for dette var knyttet til kritikk av forsøksopplegget, problematisering av den forskningsmessige kompleksitet i en evaluering av effekter av forsøket, og at det allerede fantes forskning som hadde avvist forsøkets grunnleggende antagelser. Fagmiljøer ved høyskoler og universiteter ønsket dessuten ikke å legitimere forsøket:

I demokratiske samfunn er en av bærebjelkene at forskningen må være uavhengig av politiske miljøer. Forskere må stå fritt til å vurdere virkeligheten på en annen måte enn det flertallet i samfunnet til enhver tid gjør. Dette flertallet kan ikke tvinge forskerne til å undersøke om slike flertallsantakelser er sanne, dersom det finnes klare og entydige forskningsbelegg for at de ikke er det. Følgelig er det heller ikke forskningsmessig legitimt å undersøke om fraværet av skriftlig sidemålsundervisning fører til bedre lese- og skriveferdigheter og til bedre muntlig uttrykksevne, selv om et lite flertall i Oslo kommune antar at det gjør det. Avslaget fra forskningsmiljøene aktualiserer derfor det grunnleggende kravet at forskningen i Norge ikke skal være politisk styrt. I så måte var avslaget vitenskapsetisk begrunnet (Berge 2005).

Forskningsmiljøene innenfor norskfaget ved universiteter og høyskoler oppfattet altså forsøket som politisk begrunnet, og ikke tilstrekkelig faglig eller pedagogisk begrunnet. Miljøene ville derfor ikke involveres i forsøket.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* beskrives kunnskapssituasjonen angående sidemålsopplæringen som uklar: "Det finnes lite systematisk forskning om sidemålsopplæringen i Norge, men det synes å være enighet om at den ikke er god nok. Den forskningen som foreligger, er delt i synet på om skriftlig sidemålsopplæring styrker eller

²⁶ Søknad fra Oslo kommune til Utdanningsdirektoratet 01.06.2004.

svekker opplæringen i hovedmålet. Departementet finner derfor lite forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom skolens sidemålsundervisning og norske elevers lese- og skriveferdigheter” (punkt 4.6.1). Meldingen varsler satsing på nynorsk i opplæringen, og det påpekes blant annet at ”En viktig utfordring i læreplanarbeidet er å utforme mål som motiverer elever og lærere og som gir rom for ulike måter å tilrettelegge opplæringen på.” Det kontroversielle fra et norskfaglig synspunkt i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål er forutsetningen om at fritak fra skriftlig nynorsk skal kunne bidra til målene i forsøket som er å

- Bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet
- Bedre elevenes leseferdigheter og muntlige fremstillingsevne
- Bedre elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt

I studier som er gjort av sidemålsopplæringen fremgår det at det er vanskelig å skille mellom holdninger, vurderinger og læringsutbytte. Det kan dermed også være vanskelig å måle effekter av tiltak som har som mål å bedre disse forholdene. Begrunnelsen for opprettelsen av Nasjonalt senter for nynorsk i grunnopplæringen (nynorsksenteret) i Volda gjenspeiler en slik bred problemforståelse angående nynorskopplæringen: ”Senteret skal ha som hovedoppgåve å leie og koordinere arbeidet med nynorsk i opplæringa, arbeidsmåtar og vurderingsformer. Vidare skal senteret medverke til kompetanseutvikling og tilby støtte til og rettleiing i arbeidet med motivasjon for og læring av nynorsk”.²⁷ Senteret skal arbeide med å lede og koordinere arbeidet med å utvikle fagets innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer, bidra til kompetanseutvikling og tilby skoleeiere/skoler støtte og veiledning i arbeidet med motivasjon for og læring av nynorsk, samt formidling av informasjon og erfaringsspredning.

Nynorsksenterets nettside har et eget område med informasjon om FoU-aktiviteten senteret er involvert i, med lenker til pågående prosjekter og rapporter til disse, og dessuten lenker til hovedfags/masteroppgaver, utredninger og FoU-rapporter. Av de 20 titlene det er lenker til, omhandler nesten halvparten holdninger blant elever og lærere i grunnopplæringen, samt hos lærerstudenter. Et annet tema i rapportene er bruken av fellesspråklige lærebøker i fag grunnskole og videregående skole, også knyttet til holdningsspørsmål. Rapportene er fra perioden 1983 til 2006, og forskningen på området er dermed av relativt ny dato. I forbindelse med åpningen av nynorsksenteret ble det fra flere talere påpekt at FoU-arbeidet i forhold til nynorsk sidemål har relativt kort historie, og at det er stort behov for ny kunnskap. Dette begrenser tilgangen til tidligere forskning om nynorsk sidemål. Så selv om det fins mye interessant litteratur om nynorsk skriftkultur i det norske samfunnet, er det mindre å velge i når det gjelder empirisk forskning om nynorsk sidemål i opplæringen.

2.2.1 Holdninger til nynorsk sidemål

I holdningsundersøkelsene fokuseres det på hvordan elevenes språkholdninger utvikles i sammenheng med undervisningen i sidemål på skolen, samt på læreres og lærerstudenters holdninger til nynorsk sidemål (Berge og Skog 1998, Råbu 1997, Skog m. fl. 1996, Torvatn 1995, Wedde 2005).

I 1987 ble det igangsatt forsøk med fellesspråklige lærebøker (forkortet til FSL) i videregående skole for elevgrupper med mindre enn 300 elever på landsbasis som prøveordning. Evalueringen fant at grunnleggende negative holdninger til nynorsk og språkdelling i lærebøker fører til negative konsekvenser for skolearbeidet i fag med slike bøker (Skog m. fl. 1996). Dessuten synliggjorde denne studien problem med ulik terminologibruk om samme fenomen i de to målformene. Dette ble et ekstra stort problem for elevgrupper innenfor yrkesfag og elever med særlige behov; fremmedspråklige og personer med lese/skrivevansker.

²⁷ Lest 05.08.2007 på nettadressen: <http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=13315>

Forsøket med fellesspråklige lærebøker ble utvidet i 1994 til å omfatte lærebøker i faget ”samfunnslære” som var en del av felles allmenne fag for alle elever i videregående opplæring i Reform 94. Undersøkelsen av dette forsøket var basert på spørreskjema til ca. 7000 elever. Rapporten konkluderer med at individuelle, kontekstuelle og strukturelle egenskaper virker inn på elevenes og lærernes holdninger og vurderinger til bruken av fellesspråklige lærebøker (Skog m. fl. 1996, s. 140). Dette betyr at elevenes kjønn virker inn ved at jenter er mer positive enn gutter, politisk ståsted virker inn ved at ”(...) elever som støtter henholdsvis KrF og FrP representerer ytterpunkter på en skala over elever som er positive/negative til FSL” (s. 142). De med svake lese- og skriveferdigheter er mer negative. Elevers målform og språkholdning virker inn ved at de med nynorsk hovedmål eller som har gått over til bokmål i videregående, er mer positive enn elever som har bokmål som hovedmål hele tiden. Sosiokulturell bakgrunn virker inn ved at de som kommer fra middelklassehjem, har mer positive holdninger til og vurderinger av læringsutbyttet ved bruk av fellesspråklige lærebøker. Lærernes holdninger virker inn på elevenes holdninger.

Blant lærerne som var involvert i forsøket med fellesspråklige lærebøker, var flere menn enn kvinner positive til fellesspråklige lærebøker, og flere med lang enn kort ansiennitet. Lærere som underviser på allmennfag, og lærere som underviser i norsk, var mer positive, mens lærere som har undervisningserfaring med elever med dysleksi og fremmedspråklige elever, var mer negative til nynorsk. Interessant nok finner den samme undersøkelsen også at lærere som har hatt elever som er negative til fellesspråklige lærebøker, er mer negative enn lærere som har hatt positivt innstilte elever (Skog m. fl. 1996).

Det er et inntrykk fra de forskjellige studiene vi har sett på, at det erfarte samspillet mellom lærere og elever er sentralt for holdninger til nynorsk sidemål hos lærerne. Selv om lærerne mener at de har tilstrekkelig kompetanse til å undervise i nynorsk, er det strevsomt blant annet på grunn av elevenes negative holdninger. På tross av at den egenopplevde faglige trygghet er god hos de fleste lærere, kan mange usikkerhetsmomenter og elevenes holdninger trekke i samme retning, og samlet sett skaper dette negative holdninger hos mange lærere (Holm 1999, Nordal 1997, 2004, Råbu 1997, Wedde 2005).

Hos elevene påvirkes den subjektive vurderingen av læringsutbyttet i følge flere studier av holdningene til nynorsk sidemål. Dette kan være så negativt styrende at elevene mener de har mindre læringsutbytte av fellesspråklige lærebøker enn det som viser seg i resultatet gjennom tester (Torvatn 1995, Berge og Skog 1998). Elever som fra før var negative til nynorsk, endret ikke sin holdning i positiv retning gjennom FSL. Bokmålselever som var negative i utgangspunktet, er fortsatt negative, eller de er mer negative til nynorsk som følge av lærebokforsøket (Berge og Skog 1998). Reaksjonene på språkdeltede lærebøker kan ses i lys av hva som er akseptable kontekster eller domener for de to målformene i Norge.

Kulturelle og språklige skiller i samfunnet bringes inn som forklarende faktor når det gjelder elevenes holdninger. Oppfatningene går ut på at ”nynorsk har avgrensede bruksområder, mens bokmål egner seg til alle formål” (Skog m. fl. 1996, s. 141). Slike forhold kan forstås i lys av at den asymmetriske relasjonen stadig kan være historisk virksom i forholdet mellom nynorsk og bokmål.

Noen studier viser til at det er forskjell på holdningene til nynorsk i skolesituasjon og til nynorsk som del av den generelle språksituasjonen i landet. I følge Berge og Skog (1998) er elevene lite opptatt av nynorsk i samfunnet generelt. En annen studie ser derimot en sammenheng mellom skolekonteksten og samfunnet i undersøkelsen av elever i ungdomsskole og videregående skole, og finner at holdning til nynorsk språk, holdning til nynorskbrukere og holdning til sidemål i skolen henger sammen og påvirkes gjensidig (Råbu 1997, s. 152).

Disse holdningsstudiene peker med andre ord i flere retninger når det gjelder hvor statiske og dynamiske holdninger er. Studiene peker også mot at flere faktorer er samvirkende,

enten dette bidrar til å styrke eller svekke holdningene, faglig engasjement og læringsutbytte i sidemålsopplæringen.

I noen studier blir forklaringene på holdningene knyttet til at ulikheter i språkinteresse, ulik instrumentell interesse og ulikheter angående språklig toleranse basert på ulike sosialiseringmønstre innenfor sosialgruppene (Berge og Skog 1998, Penne 2006, Råbu 1997, Skog m. fl. 1996). At tilhørighet til gruppen kan være viktig, viser for eksempel Penne (2006) i intervjuene med om lag 50 ungdomsskolelever i Oslo. Det å få gode karakterer i nynorsk, kanskje bedre enn i bokmål, oppleves som litt underlig og uventet, eller til og med pinlig overfor vennene (s. 109, 372).

Skolekonteksten er en annen viktig faktor som fremheves i forhold til sidemålsopplæringen. I en stor kartleggingsstudie av elever i ungdomsskolen og videregående skole rundt om i Norge, ser Wedde (2005) på betydningen av ulike kjennetegn ved undervisningen, skolen og elevene for elevenes forhold til sidemål, både nynorsk og bokmål. Skolens valg i forhold til sidemålsopplæringen har betydning for elevenes holdninger. Å starte tidlig med sidemålsopplæring i nynorsk virker positivt inn på hvorvidt elevene liker nynorsk sidemål. Den samme effekten har det om skolene etter rektors mening har lagt godt til rette for sidemålsopplæringen. Mer varierte undervisningsopplegg har liten effekt på hvorvidt elevene liker nynorsk sidemål, mens familietilknytning har betydning. Elever som har nær familie eller venner som skriver mest på nynorsk, liker sidemålet bedre enn andre elever. Læringseffekten er positivt samsvarende ved at elever som liker sidemål, får gode karakterer. Det er dessuten større sjanse for at elevene velger studiespesialisering og mindre sjanse for at de velger yrkesfag, dersom de liker sidemål, enn dersom de ikke gjør det (Wedde 2005).

Kompleksiteten om det som har betydning i sidemålsopplæringen, belyses også i intervjuundersøkelsen med ungdomsskoleelevene i Oslo (Penne 2006). Elevenes ulike holdning til skolen kobles til sosial og kulturell kontekst. De som ser skole og utdanning som et middel til å nå mål i fremtiden, har en annen holdning til for eksempel nynorsk enn elever som har en mer ambivalent innstilling og ikke opplever skolen som virkemiddel for å nå egne, fremtidige mål (s. 135, 164, 373). ”Elevene posisjonerer seg i forhold til samtida og framtida, til sosiale rom de er i ferd med å etablere seg i – ” (s. 154). Dette er sosiale rom der noe har større symbolsk verdi enn andre ting, og derfor er viktig å inneha, for eksempel hvilken litteratur elevene har lest. Dette kobles av Penne til skolens geografiske plassering i Oslo, og i mindre grad til individuelle kjennetegn ved elevene, for eksempel om de er ”normalelever”, elever med flerkulturell bakgrunn eller elever med særskilte behov. De ulike skolene i denne studien i Oslo er geografisk sett plassert forholdsvis nært på hverandre, men er sosiokulturelt svært forskjellige. Konsekvensen er at det foregår to ulike norskfag i de to omtalte skolene (s. 164).

2.2.2 Samspillet mellom elever, lærere og skole viktig, men vanskelig å identifisere
Hvor statisk eller dynamisk holdningene til nynorsk sidemål er, ser ut til å være et spørsmål som det er behov for mer kunnskap om. Det er for eksempel mulig at forskningsfokus virker inn på hva som blir tematisert i intervjuer med elever, og at dette til en viss grad kan virke polariserende i elevenes svar. Holdningsundersøkelser kan skape bevissthet om det å være negativ til nynorsk. Når nynorsk ikke tematiseres, kan resultatet bli overraskende, slik for eksempel Penne (2006) erfarte. I intervjuene med elever på ungdomstrinnet om deres vurderinger og erfaringer med norskfagsundervisningen, ble de spurt hva som var det verste ved norskfaget. Ingen av elevene svarte da nynorsk. Nynorsk ble i mindre grad enn forventet tematisert av elevene selv, og de fleste hadde et nokså avslappet forhold til tospråkligheten i norskfaget (Penne 2006).

Observasjonene til Berge og Skog (1998) og Berge (2005) tyder på at skolekonteksten innvirker på holdningene til nynorsk. Råbu (1997) peker på betydningen av eksterne forhold,

og på en sammenheng mellom en vedvarende og sterk negativ holdning til nynorsk og til nynorskbrukere generelt, og til sidemålet i skolen.

Penne (2006) legger vekt på betydningen av lærerrollen. Lærernes holdninger påvirker elevenes holdning til norskfaget, og også innholdet og arbeidsmåter i opplæringen i sidemålet virker inn. Dette har som nevnt også andre studier vist. Berge & Skog (1998) legger vekt på sammenhengene "(...) mellom individuelle egenskaper ved eleven, konteksten/regionen elevene befinner seg i og strukturen, dvs. studieretning, lærerholdning og lærebok som brukes" ser ut til å stå ved lag.

Annen forskning om ungdom under utdanning viser et vedvarende og konsistent bilde av hvordan sosiokulturelle forhold påvirker elevens holdning til skole og fag og vurderinger av læringsutbyttet av skolen (Lødding, Markussen, Vibe 2005, Markussen og Sandberg 2005, Støren, Helland, Grøgaard 2007). Dette kan bety at nynorsk ikke skiller seg vesentlig fra andre fag i skolen med hensyn til faktorer som styrker eller svekker elevenes utbytte i skolen. På den andre side tilfører en del av studiene av holdninger til nynorsk sidemål noen interessante perspektiver på hvordan skolens strategiske tiltak og lærernes syn på sidemålet virker i samspill med elevene. Både elever og lærere ser ut til å påvirkes gjensidig, og da vil de situasjonsbetingede holdningene som er i spill i sidemålsopplæringen til enhver tid, være viktig for resultatene. Forskjellene i de omtalte studiene kan også tyde på at det er geografiske forskjeller når det gjelder holdningene til nynorsk. En må dessuten ta i betraktning at metodene i de forskjellige undersøkelsene bidrar til resultatet.

2.2.3 Handlingsrommet for fagdidaktikken

At samspillet mellom aktørene i opplæringssituasjonen har betydning for læringsresultatet i nynorsk som sidemål, er en grunnleggende fagdidaktisk innsikt. I forskningen om nynorsk sidemål ser imidlertid fagdidaktikk ut til å være forholdsvis lite tematisert. Fagdidaktikk omfatter innholdsmessige og metodiske forhold i formidlingen av faget, herunder undervisningsfaget, og dermed refleksjoner over og begrunnelser for, hva som gjøres i opplæringen og hvordan dette gjøres. En studie som tematiserer fagdidaktikk i norskfaget er gjennomgangen av debatten gjennom 20 år om nynorsk som sidemål i tidsskriftet *Norsklæreren* (Råbu 1997). Studien viser at blant norsklærerne var det mange meninger om sidemålet, men de fleste som skrev innlegg var kritiske til sidemålsundervisningen "i dens nåværende form". Sentrale tema i den fagdidaktiske debatten om sidemålsopplæringen gjennom de 20 årene er dårlig tid til hovedmålet og "bortkastet tid" på sidemålet, samt elevmotivasjonen som et pedagogisk problem. Endringsforslagene i innleggene innbefatter blant annet mer variert undervisning og økt språkbevissthet hos elevene. I tidsskriftet ble det rapportert om forsøk i sidemålsundervisningen i liten skala ved enkelte skoler, på ulike klassetrinn og i ulike grupper, og om vellykkede metodiske opplegg (s. 29). De samme forsøkene blir imidlertid problematisert av andre norsklærere, og de kobler problemene i sidemålsopplæringen til den større språkpolitiske konteksten som ikke kan endres på samme måte som praksis i klasserommet.

Debattene i tidsskriftet kan tolkes som uttrykk for uenighet om hva som er handlingsrommet for utviklingen av den nynorske sidemålsopplæringen. I en nyere studie påpekes at "(...) det er lite didaktisk refleksjon knytt til emnet nynorsk som sidemål i den obligatoriske delen av norskfaget i lærerutdanninga," og at denne delen av lærerutdanningen bør styrkes (Jansson 2004, s. 40). En annen studie finner at mange norsklærere mener de har god kompetanse for å undervise i nynorsk sidemål (Wedde 2005). Forskjellene mellom norsk i lærerutdanningen og universitetsfaget norsk kan virke inn på den egenerfarte kompetansen blant lærere. Den "ikkje-didaktiserte språkstoda" er imidlertid et faktum i opplæringen i følge Ås (2006). "Det (er) ikkje utvikla spesifikke didaktiske perspektiv på korleis ein skal gje meining til språkstoda i Norge i samtida" (s. 236).

Fokuset på språket som system gjer at det vert irrelevant å fokusera på språk i bruk, som meiningsskaping, makt og kommunikasjon. Det vert irrelevant å fokusera på *kvifor* mange byter skriftspråk, *kvifor* mange har så negative haldningar til nynorsk og *kvifor* det ha vore strid om sidemål/nynorsk. Det vert òg vanskeleg å seia noko om kvifor nordmenn har så sterke kjensler og meiningar knytta til ”valet mellom nynorsk og bokmål.” Det er på grunn av at språk er meir enn eit system av abstrakte element at folk engasjerer seg i språkspørsmål. Ved å ikkje kopla språk til språkleg identitet, til språkhaldningar og til kvifor vi varierer språkbruken vår, framstår kjensler og sterke språkhandlingar sjølvstøtt som uforståelege og meiningslause. Så lenge språket vert framstilt som eit system, er det lettare å avvise at språk er viktig både for ein sjølv og for andre (Ås 2006, s. 237).

Temaene vi har berørt her er på mange måter de same som i debatten om sidemålsforsøket i Oslo. Handlingsrommet for fagdidaktikken knyttet til nynorsk sidemål kan oppfattes som stort eller lite, alt etter hvordan sidemålsopplæringa kobles til det større kultur- og språkpolitiske bildet eller til mer avgrensede utdanningspolitiske og norskfaglige spørsmål knyttet til grunnskolen og videregående skole. Utfordringene i forhold til å styrke den skriftlege sidemålsopplæringa i nynorsk er det stor enighet om, og det er enighet om behovet for mer forskning og flere forsøk. Situasjonen for sidemålsopplæringa i nynorsk beskrives av flere forskere samtidig som vanskelig. Det er ikke tilfredsstillende at skolemotiverte bokmålsleverer ikke forstår hensikten med den skriftlege sidemålsundervisninga, har begrenset innsikt i språksituasjonen i Norge og grunnlaget for den, og ikke mestrer sidemålet etter lang tids undervisning. Noe må derfor gjeres med sidemålsundervisninga, påpeker Berge (2005). Denne situasjonsbeskrivelsen for norskfaget gjenspeiler kanskje hvordan kompleksiteten i opplæringa er noe som berører alle skolefag. Skolefags fremvekst og endringer har alltid vært preget av både kulturelle, samfunnsmessige og økonomiske, og praktiske nyttebegrunnelser (Gundem 1989, 1990). Det er derfor ingen overraskelse at dette også gjelder nynorsk sidemål. Et dilemma kan være at fokuset på holdninger kan ha bidratt til at egenskaper ved elevene tillegges forholdsmessig stor betydning, og at de fagdidaktiske utfordringene kanskje har fått mindre plass.

På nettsidene til nynorsksenteret i Volda finnes det få rapporter om fagdidaktiske og metodiske endringsforsøk i nynorsk sidemålsopplæring. I følge Slettemark (2006) har forskning om opplæringspraksis innenfor nynorsk vært ”mangelvare”. Behovet for fagdidaktikk for nynorsk sidemålsopplæring gjelder både i lærerutdanninga og i opplæringa. Dette kan selvsagt ha sammenheng med hva som ses på som nynorskrelevant fagdidaktikk. For eksempel kan forsøk med talemålsbasert opplæring være relevant i denne sammenheng (Bull 1985). Fra 2004 foregår forskning om og kartlegging av dette i grunnskole og videregående skole (Slettemark 2004). Holdningsspørsmål er også integrert i disse studiene.

En aktør her er nynorsksenteret, og et eksempel på utviklingsprosjekt i tilknytning til opplæringspraksis er ”Sidemålsløftet – Holmlia skole”. Dette er et prosjekt på ungdomstrinnet på Holmlia skole i Oslo, der 62 prosent av elevene er minoritetsspråklige og der 40 språk er representert.²⁸ Prosjektet har hentet fag- og metodekompetanse fra nynorsksenteret. Holmlia-prosjektet har slik det fremstilles på nettsida som mål å utvikle en god modell for sidemålsopplæringa, å utvikle positive holdninger til nynorsk blant lærere og elever, og å øke lærernes og elevenes kompetanse i nynorsk. Virkemidler i forsøket har blant annet vært bruk av læreverv på nynorsk i andre fag enn norsk (KRL-faget), bruk av nynorsk som undervisningsspråk i andre fag enn norsk, test av nynorsk-kunnskaper, samarbeid med det

²⁸ Lest 27.07.2007 på nettadressen: <http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=13406>

lokale bibliotek, idébank på ”ClassFronter”, møte med nynorskbruker som inspirasjon og holdningsskaping, og tidlig start med nynorskopplæring på åttende trinn. Holmlia-prosjektet omfatter fagdidaktisk utviklingsarbeid. Utfordringene som rapporteres i prosjektet, handler om at en del av lærerne har vært uenige i betydningen av den tidlige opplæringsstart. En annen utfordring som rapporteres, er tid til samarbeid om utvikling av prosjektet og utveksling av gode undervisningsopplegg og ideer. Det er behov for mer tid og ressurser.²⁹ I følge rapporten fra prosjektet våren 2007 er målet for prosjektet å komme frem til en endelig modell for nynorskopplæringa ved Holmlia skole, og at modellen kan implementeres ”på ungdomstrinnet på alle skoler som har nynorsk som sidemål”.³⁰

Dette prosjektet kombinerer skriftlig og muntlig nynorsk, og har allerede vært fremhevet i ulike sammenhenger som et vellykket forsøk med nynorsk sidemålsopplæring. Blant annet ble det referert til Holmlia-prosjektet i bystyredebatten om sidemålsprosjektet i april 2004, og ved åpningen av nynorsksenteret i Volda høsten 2004. Det er imidlertid ikke kjent om prosjektet har ført til bedre faglige resultater eller endringer i holdninger blant elevene.

2.2.4 Elever med særskilte behov og forholdet til nynorsk sidemål

Studiene av sidemålsopplæringen er samstemte når de rapporterer om at elever med særskilte behov synes å ha større problemer med sidemålet enn de øvrige elevene. Men om hva som er problemene, og hvilke elever som har problemer, vurderes ulikt. I følge Skog m. fl. (1996) og Berge og Skog (1998) hadde ”utsatte elevgrupper” problemer med språkblandingen i fellesspråklige lærebøker. Elever gir uttrykk for at fellesspråklige lærebøker er problematisk for dem hvis de er enten fremmedspråklige elever, dyslektikere eller ”skolesvake” elever. Lærernes vurderinger stemmer overens med dette bildet. Torvatn (1995) har imidlertid funnet at dyslektikere blant elevene var av dem som hadde færrest negative reaksjoner på fellesspråklige bøker, og at de oppfattet innholdet like godt som de øvrige elevene. Noe lignende finner også Penne (2006) i hennes intervjuer med ungdomsskoleelever. For eksempel har halvparten av de intervjuede minoritetsspråklige elevene valgt nynorsk selv om de har fritak i følge Opplæringsloven (s. 87, 371). Begrunnelsene fra elevene er blant annet at nynorsk er grammatisk enklere og mer oversiktlig, og at opplæringen i nynorsk bidrar til ”(...) mer bevissthet om grammatiske strukturer”. I ett tilfelle er resultatet at eleven blir flinkere i begge målformer (s. 371). Videre beskriver Penne at en dyslektiker er flinkere i nynorsk enn de fleste av sine venner, noe som har sammenheng med at denne eleven som følge av dysleksien er vant til å tenke regler og bøyninger, og dette gjør det lettere å skrive nynorsk (s. 310, 353, 372). Derimot finner Penne (2006) at nynorsk er særlig problematisk for de skolesvake elevene; ”(...) de som sliter med andre aspekter i norskfaget sliter selvsagt også med nynorsk” (s. 285, 372).

Dette kan tyde på at de elevene som har problemer med nynorsk sidemålsopplæring, er en sammensatt gruppe med differensierte behov, og at problemene for noen elever antagelig gjelder mange skolefag, ikke bare sidemålsopplæringen. Elevenes forutsetninger varierer allment sett, og det påvirker læringsutbyttet i skolen slik utbyttet måles gjennom blant annet karaktersetning. I forskningsresultater om sidemålsopplæringen legges det forholdsvis stor vekt på å beskrive egenskapene ved elevene som liker eller ikke liker nynorsk sidemål. Fokuset på holdninger til nynorsk sidemål kan ha bidratt til å sementere bildet av elevene som grupper, og kontrasteringen mellom ”normal-elevene” og gruppen ”elever med særlige behov” kan lett overskygge nyanser og mangfold både når det gjelder muligheter og problemer. Betegnelsen ”elever med særlige behov” brukes gjerne om elever med funksjonsnedsettelse og/eller funksjonshemming, samt minoritetsspråklige elever og nasjonale minoriteter. Det er imidlertid

²⁹ <http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=13385>

³⁰ Lest 28.08.2007 på nettadressen

http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/Holmlia_Rapportkjema_vaaren_2007.pdf

viktig at hver av disse kategoriene er samlebetegnelser for individer som er svært forskjellige, like ulike som elever uten funksjonsnedsettelse, og/eller funksjonshemming, og/eller majoritetsspråklige. Det er ikke mulig å sette en fellesnevner ved elevene som går inn under betegnelsen "elever med særlige behov". Det er heller ikke samme spesialpedagogiske feltet som gjelder for elevene som omtales under denne fellesbetegnelsen. Ingen studie vi kjenner til, tar opp de fagdidaktiske utfordringene knyttet til enkeltgrupper med særlige behov. Mangelen på forskning og faglitteratur kan tolkes dit hen at kanskje reflekteres det ikke tilstrekkelig omkring variasjonene av "normalitetsbegrepet" i norsk skole. Kanskje er det greit å ty til enkle, men foreldede kategorier.

2.3 Oppsummering

Forskning om nynorsk som sidemål kan forstås som et ønske om å forbedre opplæringen, samtidig som det noen ganger kan se ut til at holdningsspørsmål kan overskygge andre perspektiver på nynorsk sidemål. Slik forskningen beskriver sidemålsopplæringen i skolen, virker den innelukket forhold til den brede kulturelle samfunnsammenhengen der nynorsk etter hvert har fått en framtrekkende plass. Språkopplæringsperspektivet dominerer, mens elevene som aktive språkbrukere kanskje ikke imøtekommes i sidemålsopplæringen. Behovet for utprøving av nye metoder og arbeidsmåter innenfor nynorsk sidemålsopplæring synes å være tilstede. Ut fra innretningen i sidemålsforsøket i Oslo er det grunn til å anta at forsøket vil kunne bidra med ny kunnskap av relevans for nynorsk sidemålsopplæring uavhengig av om dette forsøket når de oppsatte målene eller ikke. I det neste kapitlet skal vi gå nærmere inn på disse forholdene.

3 Planlegging og gjennomføring av forsøket

Debatten som oppsto i forbindelse med at planene for sidemålforsøket ble kjent og søknaden var under behandling, var preget av sterkt engasjement fra mange hold. Ut fra rammene for forsøksvirksomheten i opplæringen vurderte Utdanningsdirektoratet at de formelle forholdene rundt søknadsprosessen var i orden, og Oslo kommune fikk godkjenning for å igangsette forsøk på tross av innsigelser fra norskfagmiljøene og andre.

3.1 Rammer for forsøksvirksomheten i opplæringen

Som utdanningsaktør har Oslo lang tradisjon på forsøksvirksomhet i skolen. Da det i 1964 ble opprettet en egen avdeling for forskning og forsøk i Oslo kommune, hadde forsøk i Oslo-skolen allerede foregått over en tiårsperiode (Haug 1994). Bakgrunnen var ”stor reformvilje hos skulesjefen (...), og eit ønske om at Oslo-skulen skulle vere den fremste i landet” (s. 75). Oslo skolestyres positive innstilling var blant annet sterkt medvirkende da Forsøksgymnasiet i Oslo ble godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet i 1967.³¹

Forsøksvirksomheten i Oslo kommune kan ses i forbindelse med etterkrigstidens ekspansjon av utdanningssystemet i ”den sosialdemokratiske storhetstida” (Telhaug 2002). Utdanning ble sett på som en investering for samfunnet og som et gode alle skulle ha like muligheter til. Dette førte til stor reformaktivitet (Haug 1994). Blant annet ble Forsøksrådet for grunnskolen opprettet i 1954. Hovedoppgavene for rådet var å bistå departementet med råd, initiativ og tilsyn angående forsøksvirksomheten i skolene.³² Etter hvert ble det forsøksvirksomhet i gymnaser, yrkesskoler, videregående skoler og spesialskoler i tillegg til grunnskolen. Forsøksvirksomheten bidro til utviklingen av enhetsskolen og en videregående skole for alle, til den offentlige debatten og kunnskapsutviklingen om skolen. Stortinget vedtok i 1982 å oppheve forsøksloven, og Forsøksrådet ble avviklet ved utgangen av 1984. Grunnskolerådet og Rådet for videregående opplæring overtok ansvaret for forsøksprosjekter i opplæringen.

Nedleggelsen av Forsøksrådet kan blant annet ses i sammenheng med politiske endringer på 1980-tallet, beskrives som ”nyliberalismens og postmodernismens tid” (Telhaug 2002). Den nasjonalt politisk styrte utdanningen svekkes, og en mer desentralisert reformaktivitet kom til å prege skolen (Haug 1994, Telhaug 1991). Samordningsutvalget for skoleutvikling kom i 1985, som erstatning for Forsøksrådet. Utvalget skulle ha en nasjonal formidlings- og koordinerende funksjon, og arbeide ut fra et helhetssyn på barn og unges oppvekstvilkår. Dette utvalget ble nedlagt i 1991.

3.1.1 Ansvars- og oppgavefordeling i forbindelse med forsøk

Med nye politiske strømninger kom det utover 1980-tallet til diskusjoner om ansvars- og oppgavefordeling mellom statlig, regionalt og kommunalt nivå. Dette førte til flere utredninger og meldinger. Tanken var å få forenkling, desentralisering, sterkere brukerorientering og tydeligere mål- og resultatorientering. Gjennom St. meld. nr. 37 (1990-91) og behandlingen av denne i Stortinget³³ ble det vedtatt en radikal omorganisering av den statlige utdanningsadministrasjonen, og målstyring ble fastslått som styringsprinsipp. For utdanningssystemet førte dette til et forvaltningssystem preget av større grad av

³¹ ”Etter hvert er det blitt en vane for Oslos kommunale myndigheter å nedlegge skolen hvert år,” har Mosse Jørgensen uttalt (Aftenposten Aften 24.05.2000)

³² Riksarkivet, lest 26.07.2007 på nettstedet: <http://www.arkivverket.no/arkivverket/publikasjoner/nett/handboka/inst-dep/sak/forsok.html>

³³ Innst. S. nr.186 (1990-91)

desentralisering, økt frihet og ansvar på skoleeiernivået. Oppgaver som mer hensiktsmessig kunne løses på regionalt og kommunalt nivå, ble delegert. Som konsekvens av dette ble Grunnskolerådet og Rådet for videregående opplæring (forkortet til RVO) nedlagt i 1992.

Ut over 1990-tallet tok flere meldinger opp utfordringene som gjelder mindre statlig detaljstyring og økt lokal innflytelse, og meldingene gjenspeiler at prinsippet for styring og samarbeid mellom stat og kommuner er komplekst. Kommuner og fylkeskommuner har på den ene siden fått stor handlefrihet til å sette i gang tiltak og selv definere mål og virkemidler, på den andre siden utfører de oppgaver hvor statlige krav er omfattende og detaljerte, og hvor det lokale og regionale handlingsrommet er begrenset (St. meld. nr. 23 (1992-92), NOU 2000:22). Det desentraliserte styringssystemet plasserer ansvaret for utvikling og kvalitetsforbedring i skolen hos skoleeier. For grunnskolen er kommunen skoleeier, og for videregående skole er dette fylkekommunen. Oslo er både kommune og fylkeskommune, og Utdanningsetaten i Oslo har dermed ansvaret for hele løpet i opplæringen til og med videregående skole.

Staten stiller krav gjennom lover og regelverk, men fordeler også midler til lokalt utviklingsarbeid og stimulerings tiltak til kvalitetsforbedringsarbeidet lokalt og regionalt. Eksempler på slike stimulerings tiltak er belønning for utviklingsorientering gjennom status som demonstrasjonsskoler og bonusskoler. I tillegg foregår nasjonale utviklingsprosjekter og forsøk, gjerne i tilknytning til nasjonale satsinger og handlingsplaner. Eksempel på dette er den mangeårige satsingen på IKT i opplæringen. Blant annet er det opprettet en nasjonal FoU-enhet innen feltet IKT og utdanning, ITU – forsknings- og kompetansenettverk for IKT i utdanningen i tilknytning til Universitet i Oslo. Andre eksempler er opprettelsen av hittil sju nasjonale sentre for utvikling og forskning innenfor ulike områder av opplæringen. Ett av disse er Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen tilknyttet Høgskolen i Volda, her omtalt som nynorsksenteret.

Arbeidet med forenklingen av ansvars- og oppgavefordeling mellom statlig, regionalt og kommunalt nivå, og omorganisering av den statlige utdanningsadministrasjonen, omfattet også Opplæringsloven. Opplæringsloven med forskrifter³⁴, har gjennom forenkling og tydeliggjøring etter hvert blitt utviklet til et sentralt redskap i styringen av utdanningsfeltet. I forbindelse med lokale og regionale forsøk må det søkes om godkjenning av avvik fra Opplæringsloven med forskrifter. I Opplæringsloven § 1-4 står det: ”Departementet kan etter søknad fra kommunen eller fylkeskommunen gi løyve til at det blir gjort avvik fra lova og forskriftene etter lova i samband med tidsavgrensa pedagogiske eller organisatoriske forsøk.” Ansvar for å vurdere søknader etter Opplæringsloven § 1-4 har Kunnskapsdepartementet delegert til Fylkesmennene og Utdanningsdirektoratet. Søknader knyttet til innhold, struktur og elev- og lærlingvurdering i videregående opplæring avgjøres av Utdanningsdirektoratet. Alle andre søknader innen videregående opplæring, og samtlige søknader som gjelder grunnskoler, behandles av Fylkesmannen i de respektive fylker. Forskrifter.

Forskrifter og rundskriv til loven utfyller de overordnede målene og prinsippene for opplæringen, og gjenspeiler den til enhver tid gjeldende utdanningspolitikken. På tidspunktet for Oslo kommunes søknad om forsøk med valgfritt skriftlig sidemål våren 2004, var Rundskriv F-01-02 til Opplæringsloven gjeldende. Der var det lagt til grunn en liberal praksis i forhold til forsøk: ”Departementet går inn for en liberal praktisering av forsøkshjemmelen i Opplæringsloven § 1-4. Hovedregelen skal være at bred lokal enighet betyr innvilget forsøk. På denne måten skal forsøkshjemmelen gi den enkelte skole mulighet til å prøve ut de modellene de selv finner fornuftige.”

I juni 2007 kom Rundskriv Udir-3-2007 som erstatning, og med en endring i forhold til forsøksvirksomhet i opplæringen; ”Som en konsekvens av innføringen av Kunnskapsløftet finner departementet grunn til å stramme inn praksisen vedrørende godkjenning av forsøk etter Opplæringsloven § 1-4. Pedagogiske og organisatoriske forsøk kan innvilges der gode grunner

³⁴ LOV-1998-07-17-61, kan leses på nettadressen: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-4>

taler for det, i tråd med formålet bak bestemmelsen,». ³⁵ Begrunnelsen for innstrammingen knyttes til innføringen av nye læreplaner.

I følge Rundskriv Udir-3-2007 skal det vanligvis ikke innvilges forsøk innenfor videregående opplæring som medfører at elevene eller lærlingene får en annen sluttkompetanse enn den som går fram av den aktuelle læreplanen. Enkeltskoler kan ikke søke om godkjenning av forsøk. Vilkårene for å innvilge forsøk etter § 1-4 oppsummeres slik i gjeldende rundskriv fra Utdanningsdirektoratet:

- Det må foreligge søknad fra kommune eller fylkeskommune.
- Forsøket må være av pedagogisk eller organisatorisk art.
- De mest grunnleggende rettigheter elevene og lærlingene har, er ikke gjenstand for forsøk. Dette gjelder særlig retten til likeverdig og forsvarlig grunnskoleopplæring eller videregående opplæring. Det er for eksempel ikke tillatt med avvik fra lovens kapittel 5 om spesialundervisning eller fra retten og plikten til grunnskoleopplæring eller retten til videregående opplæring, etter henholdsvis §§ 2-1 og 3-1. Rettighetene må også ivaretas for elever som flytter i løpet av skolegangen. Alle elever skal sikres en tilsvarende og likeverdig opplæring, uansett hvor i landet de bor.
- Forsøkene må være tidsavgrenset og må evalueres.

Videre heter det i Rundskriv Udir-3-2007: ”I tillegg har departementet overfor Sivilombudsmannen lagt til grunn at det må være rimelig å anta at forsøket totalt sett vil kunne føre til en opplæring som er bedre for elevene, og dessuten at det ikke er rimelig grunn til å anta at eventuelt negative effekter av forsøket vil føre til uforholdsmessige negative utslag for elevene.” ³⁶

Den lokale medbestemmelsesretten i forbindelse med forsøk er sterkt fremhevet i rundskrivene: ”Forsøkene skal ikke innvilges der berørte grupper ved den enkelte skole går imot forsøket. Ved grunnskoler kreves det støtte fra flertallet av berørte foreldre og lærere. Tilsvarende kreves det støtte fra flertallet av berørte elever og lærere ved videregående skoler. Det skal kreves grundig informasjon til foreldre, elever og lærlinger om konsekvensene av å delta i forsøket, blant annet om betydningen for fremtidige yrkesmuligheter” (s. 2). Det er stilt særlige krav om evaluering og rapportering av forsøkene. Denne følgeforskningsbaserte evalueringen av forsøket kan ses i sammenheng med slike krav.

3.1.2 Forskning og evaluering i forbindelse med forsøk

Det er et paradoks at på tross av mangeårig forsøksvirksomhet i norske skoler, hevdes det at vitenskapelig forskning og evaluering har spilt en forholdsvis liten rolle i utviklingen av skolen (Haug 1994, NOU 2003:16). Den store reformiveren frem mot slutten av 1980-tallet ble i liten grad fulgt opp av systematisk evaluering og forskning. Selv om Forsøksrådet også skulle drive forskning, betegnes rådet i ettertid som et mislykket forskningsorgan (Telhaug 1991). Forskningens svake status i forhold til forsøk kan imidlertid også ha sammenheng med politikkenes svake interesse for forskningsbasert kunnskap generelt, og med forskernes svake bevissthet om politisk påvirkning (Haug 1994, Vedung 1988). På tross av stor forsøksvirksomhet distanserte forskerne seg lenge fra å gå inn i aktuelle utdanningspolitiske spørsmål, noe som ”(...) meir enn noko anna har vore til skade for norsk utdanningsforskning” (Haug 1994 s. 97). På den andre side er det hevdet at det er mye utdanningsforskning, men at

³⁵ Jfr. Inst.O.nr.70 (1997-1998) Lest 27.07.2007 på adressen http://udir.no/upload/Rundskriv/2007/Rundskriv_Udir-3-2007_Forsok_etter_opplaringsloven_1-4_delegasjon.pdf

³⁶ Se også rundskriv F-58-99 og F-34-00 for utarbeiding av søknadene om forsøk.

”den får den betydning den fortjener”, med henvisning til at en del forskning ikke er relevant for praksisfeltet den skal belyse og betjene med nye kunnskaper.³⁷

Om forskningsbasert kunnskap frem til slutten av 1980-tallet hadde mer rituell enn reell status i forhold til politikkkutformingene på feltet, ble holdningene til dette endret på 1990-tallet, blant annet som følge av OECD-studien av utdanningspolitikken i medlemslandene.³⁸ Der ble det slått fast at Norge hadde svake styringsredskaper og redskaper for å måle kvalitet og vurdere måloppnåelse. Etter hvert som den statlige styringen av utdanningen har blitt endret fra sentral regulering til mål- og resultatstyring, har behovet for kunnskap om hva som kjennetegner kvalitetsutvikling i skolen økt. Oppmerksomheten har blitt rettet mot kunnskapsgrunnlaget for endringer i utdanningsfeltet. I Norge ble forskning og evaluering for eksempel viktig i forbindelse med implementeringen av Reform 94 og L97.

Et internasjonalt mønster som har vokst frem på 1990-tallet er at i utdanningsreformer og i forsøks- og utviklingsprosjekter inngår forskning som del av evalueringen og styringen, og at forskningen bringes inn i implementeringsprosessene. Dette har bidratt til nye innsikter om kompleksiteten i endringer på utdanningsfeltet. De siste utdanningspolitiske reformer i norsk skole gjelder hele opplæringsløpet fra barnehage til universitet, og evalueringene av reformene viser at implementeringsprosessenes forløp kan ta sine egne veier. Gjennom evalueringen av Reform 94 ble det avdekket paradokser som førte til ikke-intenderte konsekvenser på tvers av idealene som lå til grunn for reformen (Lødding og Tornes 1997). Det kan være stort sprik mellom utdanningspolitiske intensjoner slik de er nedfelt i lover, forskrifter og planverk, og hverdagens realiteter i skole og klasserom. Ikke minst gjelder dette hvordan skolehverdagen erfares av enkelteleven. En av grunnene som er påpekt i forbindelse med implementeringen av Reform 94 og L97, er at skolens virksomhet både er strukturert og regelstyrt på den ene siden, og kompleks og uoversiktlig på den andre. Noe skjer etter intensjonene, noe skjer uten at det var tenkt slik, og det kan eksistere ”(...) kunnskapsproduksjon som ingen hadde tenkt å regulere i det hele tatt” (Imsen 2004). Forskningsbaserte evalueringer blir stadig viktigere for både politikere, byråkrati og praksisfelt som legitimering av reformer og forsøks- og utviklingsprosjekter. I forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet (K06) er det for eksempel igangsatt følgeforskning i stor skala.

Håndteringen av forholdet mellom utdanningspolitiske intensjoner og realisering av målene, vil på denne måten kunne bli mer kunnskapsbasert enn tidligere. Dette gjelder både større reformer og mer avgrensede forsøks- og utviklingstiltak. Underveisevalueringer bidrar til kunnskap om, og tematisering av, forholdet mellom styringssignalene ovenfra (top-down) og handlingsrommet slik det oppfattes og realiseres nedenfra (bottom-up). Likevel er det stor variasjon i betydningen slike forskningsbaserte evalueringer får på kort og lang sikt. På det praktiske implementeringsnivået kan den forskningsbaserte kunnskapen få stor betydning for prosessene som pågår, men samtidig kan den samme kunnskapen få liten betydning for det politiske beslutningsnivået der vilkårene for fremtidig utdanning bestemmes (Haug 1994, Markussen m. fl., 2007, Vedung 1988).

I kvalitetsutvalgets innstilling NOU 2003:16 legges til grunn at det er behov for økt bruk av forskningsresultater i utviklingen av utdanningsfeltet. Både eksterne og interne systemer for kunnskapsutvikling og evaluering anbefales, og dette bør fungere i samspill med internasjonale sammenligninger som for eksempel PISA, TIMMS og PIRLS. I St.meld. nr. 30 (2003-04) er det lagt vekt på utviklings- og forsøksvirksomhet som kunnskapsbasis for fremtidig utdanning. I dette inngår sterk skolebasert og lokal utviklingsorientering kombinert med sentrale stimulerings- og målstyringsverktøy. Meldingen beskriver et systemskifte der det nye styringssystemet for opplæringen skal være basert på grunnprinsipper om klare nasjonale

³⁷ Alfred Oftedal Telhaug, foredrag på Utdanningsdirektoratets oppstartskonferanse for evalueringen av Kunnskapsløftet 04.09.2007.

³⁸ Rapporten om norsk utdanningspolitikk ble publisert av OECD i 1989.

mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. Det stilles krav til kompetanse hos lærere, skoleledere og skoleeier for å realisere dette, og systematisk dokumentasjon og evaluering av utviklings- og forsøksvirksomhet (kap. 3).

Inn i denne konteksten fremstår Oslo kommune som en ambisiøs utdanningsaktør med sterke målstyringsinstrumenter og utviklings- og forsøksvirksomhet. Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål som ble innvilget av Utdanningsdirektoratet i 2004, ble igangsatt i en kontekst med liberal praksis for godkjenning av forsøk innenfor rammen av Opplæringsloven, og stor lokal handlefrihet.³⁹ Tidligere og nåværende forskrift til Opplæringsloven har et (omtrent likelydende) avsnitt om forsøk med sidemålsundervisning i videregående opplæring:

Forsøk med sidemålsundervisning i videregående opplæring skal skje innenfor rammen av at sidemålsundervisning skal finne sted. Dette betyr at elever som deltar i slike forsøk skal få sidemålsopplæring. Hvordan denne opplæringen er lagt opp og mengden av undervisning kan imidlertid variere fra forsøk til forsøk. Videre krever et rettferdig opptak til høyere utdanning at avgangskarakterene i norskfaget i videregående opplæring også gjenspeiler elevens ferdigheter og kunnskaper innen sidemål. Utdanningsdirektoratet kan imidlertid vurdere forsøk med færre karakterer i norskfaget enn etter gjeldende regler. Det er også aktuelt å innvilge forsøk med alternative eksamensformer.⁴⁰

Det drives som før nevnt til enhver tid mange forsøk i opplæringen. Behovet for en slik presisering kan gjenspeile at forsøkene innenfor sidemålsopplæringen har særlig oppmerksomhet som følge av den asymmetriske relasjonen mellom bokmål og nynorsk i opplæringen og i samfunnet forøvrig. I følge St.meld. nr. 30 (2003-04) hadde for eksempel en rekke skoler og skoleeiere søkt om ulike forsøksordninger som omfattet nynorsk som sidemål på tidspunktet da meldingen ble skrevet. Forsøkene som var godkjent for videregående skole omfattet blant annet utprøving av alternativ eksamensavvikling (Solem 1996), og fellesspråklige lærebøker, omtalt i St.meld. nr. 30 (2003-04). I meldingen gir departementet følgende vurdering av utfordringene knyttet til sidemålsopplæring i nynorsk som sidemål:

Departementet understreker at norsk ikke bare er et redskapsfag, men også et kultur- og dannelsesfag og vil legge vekt på at dette blir synliggjort i de nye læreplanene for norskfaget. Departementet mener sidemålet representerer en stor utfordring for norskfaget og derved for grunnopplæringen. Den viktigste av disse utfordringene gjelder skriftlig opplæring i nynorsk som sidemål (kap. 4).

Meldingen legger videre til grunn iverksetting av systematisk forsøks- og utviklingsarbeid for å fremme sidemålsopplæringen. Dette arbeidet rettes mot fagets innhold, tilrettelegging og vurderingsformer for å fremme motivasjon hos elever og lærere og å styrke kompetansen på området. Dette arbeidet burde etter departementets vurdering følges av en bredt anlagt systematisk forskning.

Da arbeidet med å utvikle sidemålsforsøket startet, hadde Oslo kommune på denne bakgrunn stor politisk legitimitet i forhold til det å drive forsøk som del av kvalitetsutviklingen av opplæringen, men ekstremt lav legitimitet fra mange innenfor norskfagmiljøene i forhold til sidemålsforsøket i videregående skole.

³⁹ Jfr Rundskriv F-01-02

⁴⁰ Rundskriv Udir-3-2007, s. 2

3.2 Forsøket blir konkretisert

3.2.1 Politiske prosesser

Allerede i 2000 fremmet byrådet i Oslo med partiene Høyre og Fremskrittpartiet i spissen, et forslag om forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i videregående skoler. Da forslaget ble behandlet av bystyret 27. september samme år, var innstillingen fra kultur- og utdanningskomiteen avgitt under dissens. Bystyredebatten var sterkt følelsespreget, men viste samtidig at mange av bystyrerepresentantene var godt orientert om historiske linjer og kultur- og utdanningspolitiske begrunnelser for nynorsk sidemål i opplæringen. Representantene var forholdsvis samstemte om behovene for nytenking innenfor sidemålsopplæringen på tvers av de politiske skillelinjene mellom høyre og venstresiden. Det ble i debatten pekt på problemene med de negative holdningene til nynorsk sidemål, og utfordringene knyttet til at Oslo-skolen har en mer sammensatt og mangfoldig elevgruppe enn tidligere. Likevel konkluderte partiene ulikt. Fremskrittpartiet argumenterte sterkt for et radikalt forsøk, mens Rød valgallianse sammen med KrF argumenterte sterkt mot forsøk. Det ble brukt både kulturpolitiske og utdanningspolitiske argumenter fra begge sider i debatten. Det endelige vedtaket om forsøk ble:⁴¹

Det settes i gang et forsøk i de videregående skolene i Oslo med det formål å bedre elevenes lese- og skriveferdigheter. Forsøket skal også kartlegge sidemålsundervisningens stilling og mulige forbedringspotensial når det gjelder pedagogiske opplegg/undervisningsformer, faglige resultater og holdninger til faget, samt om en endring i forhold til dagens sidemålsopplæring, herunder valgfritt skriftlig sidemål, vil bidra til bedre skriftlige ferdigheter i hovedmålet.⁴²

Det vedtatte forsøket ble beskrevet i seks punkter og var et kompromiss mellom Høyre, Arbeiderpartiet og SV. Forslaget går langt inn i fag- og metodeproblematikken for sidemålsopplæringen, og demonstrerer samtidig stor tillit til forskning som redskap i forsøksvirksomheten. I denne sammenheng var forskere involvert og ga råd i prosessen frem mot det konkrete forslaget (Berge 2001). Imidlertid ble forsøket ikke godkjent av Kultur- utdannings- og forskningsdepartementet, og en av begrunnelsene var at et bortfall av sidemålsopplæringen er et språkspørsmål og må behandles av Stortinget.

Norges mållag var blant de som så det som gledelig at ”fleirtalet (vert om) ser ut til å ønskja å setja i gang reelle og fagleg forsvarlege forsøk som vil styrkja skriveopplæringa”.⁴³ Samtidig ønsket Noregs Mållag sidemålsforsøk velkommen, fordi laget i mange år hadde ”(...) etterlyst forsøk og tiltak som kan gjera skriveopplæringa i skulen meir moderne og ta på alvor dei gode intensjonane som ligg i fagplanen” i følge Oddmund Hoel, leder i Noregs Mållag, samme sted. En begrunnelse var at ”Elevane fortener ei betre og meir motiverande opplæring i nynorsk enn dei får i dag, og lærarane fortener ei betre grunnutdanning og etterutdanning”. Samtidig stiller Mållagets krav til at forsøkene ikke svekker stillingen for nynorsk i skoleverket:

Det vil seia at vi ikkje kan godta såkalla ”forsøk” der nynorskundervisninga vert gjord valfri, eller forsøk der ein reduserer talet på karakterar og eksamensdagar i norsk. Slike

⁴¹ Vedtatt mot Fremskrittpartiet, KrF, RV og Venstre.

⁴² Forhandlinger i Oslo bystyres møte 27.09.2000, sak nr. 540. Sidemål i videregående opplæring (200001631), og vedtak: Bystyret og komiteene 0000048446-3-WBE-3-540-0.

⁴³ Norges Mållag 29.08.2000, lest 02.10.2007 på nettsiden <http://www.nm.no/tekst.cfm?path=10197,10201,10208&id=1938>

”forsøk” vil vera i strid med hovudprinsippa i norsk språkpolitikk og undergrava norskfaget i staden for å styrkja det (...).⁴⁴

Et sidemålforsøk i opplæringen kan med andre ord ikke være ”nøytralt” i følge Mållaget. Nytt forslag om forsøk med valgfritt skriftlig sidemål ble fremmet av byrådet i Oslo i 2004. Byrådsak 20 av 03.02.2004 gikk ut på at Oslo kommune skulle søke Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet) om forsøk med valgfri skriftlig sidemålsopplæring i alle videregående skoler i Oslo for en periode på 3 år. Det ble presisert at forsøket ikke gikk ut på å ta bort nynorsk som sidemål fra opplæringen, men at sidemålsopplæringen fikk en annen form:

En forsøksordning med valgfri skriftlig sidemålsopplæring vil innebære, for de elevene som deltar i forsøket, at den tiden som i dag brukes til skriftlig sidemålsopplæring i stedet skal brukes til skriftlig opplæring i hovedmålet, og til muntlige aktiviteter både i sidemål og hovedmål. Det innebærer bl.a. at det skal brukes mer tid på dialekter, norsk språkhistorie og litteratur på sidemålet.⁴⁵

Saken ble oversendt kultur- og utdanningskomiteen, som kom frem til en innstilling uten flertall. Flere av forslagene som ble fremsatt i komiteen var identiske med punkter i vedtaket fra 2000. Igjen var komiteen samstemt når det gjaldt problembeskrivelsen:

Komiteen mener at det er nødvendig å gjøre noe med sidemålsundervisningen slik den fungerer i dag. Mange elever er misfornøyde med undervisningen, og dette skaper unødige misnøye med faget. Mange elever i Oslo-skolen har også dårlige ferdigheter både i sidemålet og hovedmålet. Komiteen vil peke på at skolen skal gi et solid faglig grunnlag for videre utdanning og arbeidsliv, og det må derfor legges avgjørende vekt på gode kunnskaper og særlig i basisfag som norsk, matematikk og engelsk. Komiteen ønsker således å styrke arbeidet med basisfagene og ser det som avgjørende at Oslo-skolen har fokus på lese- og skriveopplæring.⁴⁶

Arbeiderpartiet, RV og SV argumenterte for nytenking og utvikling av sidemålsundervisningen, mens Arbeiderpartiet sammen med SV og KrF påpekte at kunnskapene om hva som påvirker ferdighetene i hovedmål og sidemål er ufullstendige. Radikale endringer av norskfaget burde derfor ikke gjøres før man har mer kunnskaper om hvilke effekter ulike tiltak gir. SV, Venstre og RV gikk inn for å beholde sidemålsundervisningen. Det ble påpekt at det ikke finnes belegg for at bortfall av ett fag bidrar til økt læringsutbytte i et annet.

Fritaksargumentet var viktig for Høyre og Fremskrittspartiet, som ønsket å innføre forsøksordningen med valgfri skriftlig sidemålsopplæring ”for å få innsikt i hvordan dette vil virke inn på elevenes grunnleggende norskkunnskaper.” Disse medlemmene mente at ”spesielt de svake elevene vil oppnå bedre kunnskaper i hovedmålet med kun ett norsk skriftspråk å forholde seg til.” Det ble igjen presisert at et fritak fra skriftlig sidemål ikke var et fritak fra nynorsk opplæring, noe som var en viktig presisering i forhold til begrunnelsen for avslaget fra KUF på søknaden om forsøk i 2000.

⁴⁴ Norges Mållag 29.08.2000, lest 02.10.2007 på nettadressen:

<http://www.nm.no/tekst.cfm?path=10197,10201,10208&id=1938>

⁴⁵ Sak 23 Norsk sidemål i videregående opplæring – Byrådsak 20 av 03.02.2004, lest 02.10.2007 på nettadressen:

<http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bys%5C2004%5CKOUK%5C2004000992-1.htm>

⁴⁶ Sak 23 Norsk sidemål i videregående opplæring – Byrådsak 20 av 03.02.2004, behandlet av kultur- og utdanningskomiteen i møte 24.03.2004, lest 02.10.2007 på nettadressen:

<http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bys%5C2004%5CB%5C2004002995-102763.htm>

Innholdet i nynorskopplæringen i et forsøk ble fulgt opp av Arbeiderpartiet og KrF, som påpekte at et forsøks- og utviklingsarbeid kunne støttes hvis den muntlige undervisningen ble intensivert, ikke minst med vekt på nynorsk litteratur. Medlemmene fra SV og RV gikk mot fritak fra språkopplæring og mente at ”en god undervisning i begge målformer kan gi elevene et bedre og mer bevisst forhold til norskfaget som helhet, men kan også styrke elevenes opplæring i forskjellige fremmedspråk. Evnen til å beherske språk generelt kan utvikles gjennom god norskopplæring i begge målformer.” Disse påpekte at negative holdninger påvirkes av lærernes holdninger, av et lite spennende og kreativt pedagogisk opplegg, og undervisning preget av ”ensidig grammatikk, pugging og stilskriving.”

Videre ble det debatt om forsøkets rammer og forskningens rolle i forsøket. Forslaget om et forsøk i alle Oslo-skolene var begrunnet med at dette sikret rettferdighet for alle elevene. Selv om argumentet om fritak var koblet til forventninger om effekter, hadde ikke Høyre og Fremskrittpartiet noen forslag til hvordan effektene skulle måles. Arbeiderpartiet foreslo et begrenset forsøk lik det partiet foreslo i forbindelse med debatten i 2000. Dette gikk ut på at et begrenset forsøk skulle gjennomføres ved 6-9 skoler, delt opp i tre grupper: en gruppe med fritak, en gruppe med sidemål og en kontrollgruppe. Videre argumenterte Arbeiderpartiet for nødvendigheten av at forsøket evalueres fortløpende med følgeforskning. Detaljene i forsøket skulle utarbeides slik at det ga gode forskningsresultater, og medvirkning fra alle involverte aktører: ”Prosjektet utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer med kompetanse på området i nært samarbeid med KUF, Oslo kommune og de aktuelle skolene, lærerne og elevene.”

I forbindelse med utformingen av forsøket hadde komiteen også en diskusjon om hvorvidt søkerne skulle få vite hvilke videregående skoler som skulle være med i forsøket. Spørsmålet var også debattert i forbindelse med vedtaket i 2000, og forslaget fra Arbeiderpartiets representant var identisk med punkt 5 i dette vedtaket: ”(...) Hvilke skoler som omfattes av forsøket skal ikke offentliggjøres før søknadsfristen for inntak til videregående skole har gått ut.” Et forslag fra SV, Venstre og RV gikk ut på at det ikke skulle søkes om forsøk, i stedet skulle byrådet oppfordre de statlige utdanningsmyndighetene om å gjennomføre en bred undersøkelse om sidemålsopplæringen og se på pedagogikken, elevenes og lærernes holdninger og lærernes kompetanse. Samtidig fremmet SV og RV et forslag om at et begrenset treårig forsøk skulle knyttes til både ungdomsskolen og videregående skole i Oslo, der formålet var å forbedre undervisningen i norskfaget gjennom utprøving av ulike pedagogiske og innholdsmessige tiltak.

Med en innstilling uten flertall fra kultur- og utdanningskomiteen ble debatten i bystyret 14.04.2004 preget av de samme synspunktene, og de samme skillelinjene som i komiteen, og ganske lik debatten forrige gang forslaget var reist i bystyret i 2000. Prinsippet om valgfrihet for elevene handlet både om å kunne velge bort skriftlig sidemål, og om å søke seg til skoler der dette var mulig innenfor rammen av et begrenset forsøk. I debatten i bystyret 14.04.2004 argumenterte Høyre mot at det skulle være unntatt offentlighet hvilke skoler som skulle delta i forsøket. Et slikt ”overraskelsesmoment” var i følge representanten fra Høyre ikke i tråd med at fritt skolevalg er en del av Høyres skolepolitikk.

Fritak fra fag eller deler av fag som prinsipp i opplæringen ble problematisert av Venstre og RV. En representant fra Venstre påpekte at ”Fjerning av engelsk fører ikke til bedre kunnskaper i matematikk. Bortfall av gym gir ikke økt læringsutbytte i fysikk. Bortfall av opplæring i sidemål gir ikke bedre kunnskaper i hovedmålet.” RV påpekte at ”Det er ikke slik at et språk blir mer språk. Det kule med språk er at to pluss to blir fem. Språk med språk gir mer språk”. Konsekvensene for norskfaget i opplæringen ble på slutten av debatten tatt opp av RV: ”Norsk er faget, og i det faget har vi bokmål og nynorsk. Det er skriftspråkene i Norge, og så skal man styrke faget ved å fjerne ett av skriftspråkene. Jeg lurer på om de har tenkt å kalle norskfaget for bokmål heretter. Det vil være mer presist”.

Arbeiderpartiets alternative forslag og de mange tilleggsforslag som var reist i komiteen falt ved votering. Et subsidiært forslag til byrådets innstilling som i løpet av debatten var blitt utviklet av Arbeiderpartiet, Høyre, KrF og Fremskrittspartiet, fikk flertall:

1. Oslo kommune søker Læringscenteret om et treårig forsøk i den videregående skolen der elevene i ett årskull ved halvparten av de videregående skolene får muligheten til valgfri skriftlig sidemålsopplæring.
2. Prosjektet utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer med kompetanse på området i nært samarbeid med UFD, Oslo kommune og de aktuelle skolene, lærerne og elevene. Det settes av tilstrekkelig ressurser til en grundig evaluering av forsøket.
3. Byrådet godkjenner prosjektet og forskningsopplegget på vegne av kommunen, herunder hvilke skoler som skal omfattes av prosjektet. Komiteen holdes løpende informert.
4. Det må sikres unntaks- og overgangsordninger for de elevene som ikke får karakterer i skriftlig sidemål når disse skal søke høyere utdanning.
5. Det må tilrettelegges slik at de elevene som ønsker skriftlig sidemål på skoler der dette skal være valgfritt må få et fullverdig tilbud om skriftlig sidemålsundervisning.

På grunnlag av dette vedtaket i april 2004 startet Utdanningsetaten i Oslo kommune arbeidet med søknaden til Utdanningsdirektoratet. Det gikk ikke fram av vedtaket når Bystyret mente at forsøket skulle starte. Oppstartstidspunktet var heller ikke et eksplisitt tema i bystyredebatten.

3.2.2 Søknad om forsøk

Søknad om godkjenning av forsøks- og utviklingsprosjekt i norskfaget i videregående opplæring i Oslo var utformet i tråd med rundskriv for forsøk,⁴⁷ og ble sendt fra Byrådsavdeling for barn og utdanning til Utdanningsdirektoratet 01.06.2004. Forsøket for elever i studieretning allmenne, økonomiske og administrative fag, studieretning musikk, dans og drama og studieretning idrettsfag skulle i følge søknaden organiseres som prosjekt. Forsøksperioden skulle være tre år, med oppstart skoleåret 2004/2005 og avslutning 2006/2007. Forsøket skulle underlegges forskningsbasert evaluering (følgeforskning). Med begrunnelse i at erfaringene fra forsøket er av nasjonal interesse og vil kunne føre til ny kunnskap om læring i norskfaget, søkte Oslo kommune om finansiering av evalueringen av prosjektet.

Forsøket var begrunnet i Opplæringsloven § 1 - 4 Forsøksvirksomhet. De sentrale bestemmelsene som det ble søkt om avvik fra i forsøksprosjektet var Opplæringslovens § 3 - 4 om innhold og vurdering i den videregående opplæringen:⁴⁸ ”Departementet kan etter søknad frå fylkeskommunen gi ein skole løyve til avvik frå forskrifter om læreplanar. Før slikt løyve blir gitt, må det liggje føre fråsegn frå skoleutvalet.” I følge forskriften til Opplæringslovens § 1 - 3 skal den videregående opplæringen ”vere i samsvar med den generelle delen av læreplanen og dei fagspesifikke læreplanane.” Avviket det ble søkt godkjenning for i sidemålsprosjektet gjelder mål, hovedmomenter og vurderingsordninger fra læreplanen i norsk i videregående

⁴⁷ Rundskrivene F-58-99 og F-34-00

⁴⁸ Søknad fra Oslo kommune til Utdanningsdirektoratet 01.06. 2004. Se søknaden på nettadressen: http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/tilpasset_opplaring/valgfritt_skriftlig_sidemal/

opplæring som var gjeldende i 2004, dvs. Reform 94. Dette gjaldt følgende mål/hovedmomenter fra læreplanen i norsk i videregående opplæring, modul 1, 2, 3 og 4 for studieretningene for felles allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag:

Mål 2: ”Elevane skal kunne bruke skriftspråket, både hovudmålet og sidemålet, i ulike samanhengar og kunne avpasse innhald og språkbruk etter situasjonen”

Mål 3: ”Elevane skal ha grunnleggjande kunnskap om rettskriving, formverk og språkføring i hovudmål og sidemål”

Mål 8: ”Elevane skal ha god kunnskap om og vere sikre i hovudmål og sidemål”
”Elevane skal kunne skrive lengre, samanhengande tekstar på hovudmål og sidemål i ulike sjangrar med større krav til innhald, oppbygging og språkføring”

Mål 14: ”Elevane skal kunne bruke skriftspråket, hovudmål og sidemål, med større krav til innhald, oppbygging og språkføring enn i modul 3.” ”Elevane skal kunne uttrykkje seg klart og korrekt på hovudmålet og sidemålet”

Alle mål relatert til skriftlig sidemålsopplæring ble tatt ut. Forsøket har gått ut på at de elevene som ikke velger skriftlig sidemål etter ovennevnte deler av læreplanens mål 2, mål 3, mål 8 og mål 14, skulle få ”styrket opplæring i skriftlig hovedmål og muntlig norsk”. I søknaden refereres det til Rundskriv F-01-02, om rammer for forsøk med sidemålsundervisning i videregående opplæring, der det forutsettes at ”sidemålsundervisning skal finne sted”. Elever som valgte bort skriftlig sidemål, skulle i følge søknaden få opplæring i sidemål gjennom økt teksttilfang på sidemål og gjennom styrking av kunnskap om dialekter og norsk språkhistorie. I forsøkets justerte læreplan styrkes kunnskapen om utviklingen av nynorsk som bruksspråk i samfunnet, og litteraturdelen styrkes gjennom lesning av minst ett helt verk på nynorsk. Generelt styrkes skriving og muntlig fremstilling gjennom arbeidsformene i norskfaget i forsøket. Elevens ferdigheter og kunnskaper innen hovedmål skulle gjenspeiles både i avgangskaracteren i norsk muntlig og norsk skriftlig. Elever på forsøksskolene som valgte opplæring i skriftlig sidemål, skulle få det. Videre heter det i søknaden at ”Utdanningsetaten vil sørge for at hensynet til det likeverdige opplæringstilbudet blir ivaretatt selv om det ved enkelte forsøksskoler vil kunne bli få elever som velger ikke å delta i forsøket.”

På forespørsel fra Utdanningsdirektoratet i brev 24.06.2004, presiserte Oslo kommune i brev 29.06.2004 endringer i mål og hovedmomenter i læreplanen for elever som omfattes av forsøket. Ut fra dette skulle elevene i forsøket følge gjeldende læreplan med følgende justeringer:

- Alle mål i læreplanen som gjelder skriftlig bruk av språket, gjelder bare hovedmålet. På grunnkurs skal elevene lese minst et helt verk på nynorsk i tillegg til et verk på bokmål.
- På videregående kurs I skal elevene med utgangspunkt i prosatekster (ca. 50 s., helst på nynorsk) ha kunnskap om utviklingen av nynorsk som bruksspråk i ulike deler av samfunnslivet og påvirkning på norsk fra andre språk. Elevene skal ha lest og ha kunnskap om minst tre tekster av hver av forfatterne Ivar Aasen og Aasmund Olavson Vinje.
- På videregående kurs II skal elevene ha lest åtte ulike dialektprøver (antallet obligatoriske prøver er økt fra fem til åtte) og ha lest og kjenne minst fem nynorskforfattere. Minst en av nynorskforfatterne i utvalget skal være representert med et helt verk. I tillegg skal elevene lese minst ett helt verk på bokmål.

Nye eksamens- og vurderingsformer skulle i følge søknaden utprøves i forsøksperioden. I følge søknaden planla Oslo kommune alternativ eksamensordning i norsk, i form av to eksamensdager i hovedmål – en dag med temahefte og en dag med fagskriving. Det ville bli utarbeidet et eget oppgavesett for dagen med fagskriving, som skulle ivareta de bredere krav til innhold i skriftlig norsk som følge av større teksttilfang for ”forsøkslevene”. Ved muntlig eksamen skulle eksamensstoffet etter planen være mer omfattende for ”forsøkslevene” enn etter gjeldende læreplan, i og med at det legges økt vekt på språkhistorie, dialektkunnskap og nynorsk litteratur. I søknaden ble det forutsatt lang forberedelsestid, noe Rundskriv LS-31-2003 ”Nye retningslinjer for lokalt gitt muntlig eksamen i videregående opplæring med obligatorisk forberedelsestid”, gir rom for.

Det ville også i følge søknaden være aktuelt å gjøre forsøk med mappevurdering, eventuelt som erstatning for avsluttende skriftlig eksamen i norsk ved enkelte av forsøksskolene. Når det gjelder vurdering av elevene, ble det presisert i søknaden at ”Det er en forutsetning at det legges til rette for unntaks- og overgangsordninger, slik at elever som omfattes av forsøket, kan få adgang til høyere læresteder.”

I søknaden begrunnes forsøkets relevans ut fra kunnskapsbehovet både internasjonalt, nasjonalt og lokalt. Den tilsiktede erfarings- og læringsverdi og antatte nytteverdien for andre av forsøket knyttes til PISA-undersøkelsen i 2000 og PIRLS-undersøkelsen om elevers leseferdigheter og behovet for arbeid med å styrke norskfaget. Dessuten påpeker søknaden, med sitat fra St.meld. nr. 30 (2003-2004), usikkerheten knyttet til forventede resultater av forsøket, og behovet for mer forskning. Videre nevnes opprettelsen av nynorsksenteret i Volda, og departementets opprettelse av en arbeidsgruppe som skal se på norskfaget i opplæringen. ”Dersom Oslo kommune innvilges forsøksstatus innenfor valgfritt sidemål, vil forskningsresultatene kunne være et bidrag til arbeidet ved det nasjonale senteret og til ovennevnte arbeidsgruppe”. I tillegg vises det til forsøkets relevans i forhold til Oslo kommunes handlingsprogram for lese-, skrive- og språkopplæring i Osloskolen 2004-2007: ”Språk for felles framtid”. En godkjenning av forsøket ville føre til at forsøket integreres i handlingsprogrammet. Den generelle nytteverdien av forsøket er sentralt i argumentasjonen om forsøkets relevans:

Det er ikke forskningsmessig belegg for at valgfri skriftlig sidemålsopplæring vil bedre lese- og skriveferdigheter, muntlig fremstillingsevne eller elevers holdning til sidemål. Det er heller ikke forskningsmessig belegg for at sidemålsopplæring gir mindre motivasjon for norskfaget generelt. Derfor er dette forsøket særlig viktig. Forsøket vil kunne bidra til å skaffe mer presis og oppdatert kunnskap om ovennevnte problemstillinger anvendt på storbyungdom i en flerkulturell skole.

På denne bakgrunn argumenteres det i søknaden for at forsøket kan ”(...) på lengre sikt gi innsikt av betydning for utforming av læreplanene i norsk i hele grunnutdanningen”.

3.2.3 Godkjenning

Utdanningsetaten i Oslo oppfatter som sin oppgave som fagetat å realisere politiske vedtak så raskt som det lar seg gjøre. Generelt er det et press på å realisere vedtak som er fattet fra politisk hold, og det påpekes i intervju med etaten; ”det er slik systemet fungerer”.⁴⁹ I følge direktøren i Utdanningsetaten i Oslo var det ingenting spesielt med dette forsøket sammenlignet med andre forsøk når det gjelder prosedyrer i forbindelse med igangsetting. Det

⁴⁹ Intervju med Utdanningsetaten 01.10.2007.

hadde i følge etaten vært ideelt å kunne ha ventet et år, men ”det ikke-ideelle var absolutt akseptabelt”.

Etter at søknaden var sendt, hadde Utdanningssetaten i Oslo tett dialog med Utdanningsdirektoratet frem mot godkjenningen av forsøket. Blant annet kom det et brev fra Utdanningsdirektoratet 24.06.2004 med forespørsel om enkelte supplerende opplysninger angående de justerte læreplanene.⁵⁰ I brevet ber direktoratet om at endringene blir presisert og nedfelt i nye læreplanmål/hovedmomenter som skulle gjelde for forsøket, med bakgrunn i rammer for forsøk med sidemålsopplæring i videregående skole (Rundskriv F01-02). I dette brevet skriver direktoratet til slutt at:

Utdanningsdirektoratet vil sluttbehandle søknaden så snart disse spørsmålene er avklart. Dersom Utdanningsdirektoratet finner å kunne innvilge søknaden, men at beslutningen om dette ikke kan tas før etter skolestart, *mener vi det likevel vil kunne være forsvarlig å starte forsøket også etter at skoleåret har kommet i gang* (vår utheving).

Dette kunne oppfattes som klarsignal for å forberede forsøket. Godkjenningen av forsøket fra Utdanningsdirektoratet 06.09.2004 satte en del betingelser. Elevenes utbytte av undervisningen sto sentralt, og det var krav om underveisvurdering av elevene, skriftlige og muntlige standpunktkarakterer samt dokumentasjon (kompetansebevis).⁵¹ Det ble påpekt at rammene for forsøk i sidemålsundervisningen omfatter ”(...) et rettferdig opptak til høyere utdanning (som krever) at avgangskarakteren i norskfaget i videregående opplæring også gjenspeiler elevenes kunnskaper og ferdigheter innen sidemål.”⁵² Det ble lagt særlig vekt på at kunnskapene i sidemål knyttet til tilleggstoffet i den alternative læreplanen skulle vurderes tydelig underveis og inngå i grunnlaget for standpunktskarakteren både i norsk skriftlig og muntlig, for at elevenes læringsutbytte skal kunne dokumenteres. Dette skulle i følge godkjenningen synliggjøres gjennom ”mappevurdering eller tilsvarende dokumentasjon” (s. 1). Videre ble det forutsatt at leseferdigheter og muntlig fremstillingsevne skulle inngå i vurderingen.

Når det gjelder skriftlig vurdering hadde Oslo kommune foreslått lokal gitt eksamen i fagskriving. Utdanningsdirektoratet ønsket at elevene i forsøket skulle ha sentralt gitt eksamen i fagskriving, både ut fra at dette sikret krav til nasjonal standard, og at eksamensresultatene skulle kunne være sammenlignbare med elever som ikke har deltatt i forsøket (s. 2). Utdanningsdirektoratet åpnet for at elevene i forsøket kunne få egne oppgavesett til fagdageksamen. Muntlig eksamen skulle i følge godkjenningen være trekkfag som for øvrige elever. For de elevene som eventuelt trekkes ut til muntlig eksamen i norsk, skal mappen eller annen dokumentasjon inngå som del av grunnlaget for muntlig eksamen. Eksamenskarakteren skulle imidlertid kun settes ut fra de muntlige prestasjonene under selve eksamen.

Utdanningsdirektoratet påpekte at det var en klar forutsetning for godkjenning at forsøket var basert på full frivillighet, og at de elevene som ønsket det, fikk opplæring i skriftlig sidemål (s. 2). Elevenes rettsikkerhet ble også presisert. ”Det er viktig at alle sider ved elevenes rettsikkerhet blir ivaretatt i dette forsøksprosjektet. Det betyr at Oslo kommune plikter å informere elevene om eventuelle negative konsekvenser som følge av forsøket og opplyse elevene om at de selv vil være ansvarlige for å ta igjen manglende nynorskopplæring” (s. 3).

Når det gjelder forskningens rolle og evaluering av forsøket, var dette i bystyrevedtaket og i søknaden formulert på følgende måte: ”Prosjektet utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer med kompetanse på området i nært samarbeid med UFD, Oslo kommune og de aktuelle skolene, lærerne og elevene. Det settes av tilstrekkelig med ressurser til en grundig evaluering av forsøket” (s.1). Under overskriften forskningsbasert evaluering

⁵⁰ Brev fra Utdanningsdirektoratet til Oslo kommune 24.06.2004.

⁵¹ Brev fra Utdanningsdirektoratet til Oslo kommune 06.09.2004.

⁵² Rundskriv F-01-02

satte Utdanningsdirektoratet som vilkår for sin godkjenning at forsøket ”forskningmessig følges opp og evalueres. Effekten av at skriftlig sidemålsopplæring faller bort, skal kunne evalueres i tråd med målsettingene i søknaden” (s. 2).

Når det gjelder rammer for forsøk, sier godkjenningen at enkelte begrensinger også følger av ”(...) tungtveiende nasjonale og individuelle hensyn”.⁵³ Etter direktoratets vurdering er sidemålsforsøket omfattet av stor nasjonal interesse, og det forutsettes at det opprettes en styringsgruppe for forsøket, og at oppnevning av gruppen og utforming av mandatet skjer i samråd med direktoratet.

De fem forutsetningene for forsøket var for det første frivillighet for elevene, altså at de skulle kunne velge på fritt grunnlag. Dette betyr for det andre også informasjonsplikt overfor elevene slik at de skal kunne kjenne til eventuelle negative konsekvenser av å delta i forsøket. Den tredje fortsetningen var mappevurdering, som må ses som et ledd i oppfølgingen av elevene og kravet om dokumentasjonen av elevenes læringsutbytte. De to siste kravene gjaldt forskningsbasert evaluering og oppnevning av styringsgruppe for forsøket. Disse må ses i forhold til ønsket om dokumentasjon og styring av forsøket. Dette er ganske omfattende krav, men er basert på Oslo kommunes ambisjoner slik disse var utformet i søknaden. I vedtaket fra bystyret var det ikke fastsatt starttidspunkt for forsøket, og man kan spørre om disse kravene var tenkt å kunne tilfredsstilles hvis forsøket hadde oppstart samme skoleår. På den andre side ga Utdanningsdirektoratet klare signaler om at forsøket kunne starte samme skoleår, selv om godkjenningen kunne komme etter at skoleåret var begynt. Man kan spørre om hvilke konsekvenser dette har fått for forsøket.

Utdanningsetaten i Oslo kommune startet på bakgrunn av vedtaket i bystyret arbeidet med å realisere forsøket før forsøket var godkjent. Uttak av deltagende skoler ble gjort i mai 2004. Elevene hadde dermed ingen opplysninger om forsøket da de søkte opptak til videregående skoler 01.03.2004. I bystyredebben om forsøket ble det diskutert hvorvidt søkerne skulle få vite hvilke skoler som var med i forsøket. I og med at søknadsfristen til videregående opplæring er 1.mars hvert år, skulle dette bety at oppstart i 2004 var utenkelig. Da det i mai/juni ble offentliggjort hvilke skoler som skulle være med, hadde elevene ennå ikke svart ja eller nei på tilbud om opptak, og gjort det endelige valget av videregående skole. For noen kunne informasjonen om forsøksskolene kanskje ha betydning for om de svarte ja eller nei til tilbudet i første opptaksrunde senere på sommeren. Dette har imidlertid ikke gitt en reell valgfrihetssituasjon for alle elevene på like vilkår. Det var ikke mulig å gi informasjon til elever og foresatte før søknaden om forsøk var godkjent av Utdanningsdirektoratet, noe som skjedde 06.09.2004. Først etter denne dato var det mulig å informere elever og foresatte om forsøket. Informasjonen om forsøket kom i brev 17.09. 2004 til foresatte, der det var informasjon om forsøket og valget elevene måtte ta. Den korte fristen for å ta stilling til deltagelse i forsøket kan ha begrenset valgfriheten for enkeltelever i og utenfor forsøket.

Den forskningsbaserte evalueringen kom ikke i gang før i mai 2005, og er i noen grad begrenset av sen oppstart. Det ideelle hadde vært at implementeringen av forsøket ble fulgt opp av en evalueringsprosedyre med oppstart fra dag en. Den manglende kontakten og samarbeidet med norskfagmiljøene i forberedelses- og gjennomføringsfasen av forsøket har konsekvenser for forsøket. Ut fra ambisjonene med forsøket og forventningene til resultatene hadde det ideelle vært at forsøket hadde blitt belyst både gjennom norskfaglige og utdannings sosiologiske forskningsperspektiver.

Når det gjelder virkemidler i forsøket, sier søknaden fra Oslo kommune at det kan brukes mappevurdering i forsøks situasjonen. I godkjennelsen av forsøket ble dette fulgt opp av Utdanningsdirektoratet som sa det skal brukes mappevurdering, med henvisning til søknaden.

⁵³ Med referanse til Rundskriv F 01-02

Samlet sett stilte Utdanningsdirektoratet i godkjenningen strenge krav til forsøket, men sa samtidig ingenting om oppstartstidspunktet, fordi oppstart samme år allerede var godkjent i brev 24.06.2006. Den tette dialogen med Utdanningsetaten i Oslo i løpet av våren og sommeren 2004 skulle gi rom for signaler fra Utdanningsdirektoratets angående oppstartstidspunktet og andre krav. Godkjenningen av forsøket og av oppstart samme skoleår kan ha sammenheng med at det på søknadstidspunktet var en liberal praksis ved forsøk fra direktoratets side, og at byrådet var gitt fullmakt av bystyret til å utforme og sette i gang forsøket.

3.2.5 Forsøksskolene og elevene

Utdanningsetaten i Oslo sendte 13.05.2004 - under forutsetning av Utdanningsdirektoratets godkjenning - ut invitasjoner til ni videregående skoler i Oslo om deltagelse i forsøket. Det ble etablert kontakt med åtte sammenligningsskoler. Forsøksskoler og sammenligningsskoler utgjør dermed alle de videregående skolene i Oslo som da tilbød studieretning allmenne, økonomiske og administrative fag, studieretning musikk, dans og drama og studieretning idrettsfag. Dette oppfyller bystyrets vedtak om at halvparten av de videregående skolene skulle være med i forsøket. Kriteriene som ble lagt til grunn for utvelgelse av skoler som fikk invitasjonen var at:⁵⁴

- utvalget av forsøksskoler er representativt mht antall elever av det totale elevtall, inntakspoeng, geografisk spredning, andel minoritetspråklige elever og ulike studieforbereidende retninger.
- skolene er inndelt etter skolegrupper og er satt opp i par (forsøksskole/sammenligningsskole) for å kunne sikre den geografiske spredningen og for å ta hensyn til de samarbeidsstrukturer som allerede er etablert.

De inviterte videregående skolene var: Berg, Bjerke, Foss, Grefsen, Hartvig Nissens, Lambertseter, Stovner, Ullern og Ulsrud. En forutsetning for skolens deltagelse var at forsøket ble godkjent av skolens driftsstyre og de berørte organisasjonene ved skolen. To av de inviterte skolene, Berg og Grefsen, ønsket ikke å delta, og i stedet ble Fagerborg og Hellerud med i forsøket. Det er en forutsetning for å gjennomføre slike forsøk at flertallet av elevene ikke setter seg i mot det, og i dette tilfellet var det et flertall mot forsøket i elevrådene både ved Grefsen og Berg.

Etter at forsøksskolene og sammenligningsskolene var plukket ut, ble det holdt informasjonsmøter 09.09.2004 og 04.10.2004 for rektorene ved forsøksskolene. Den enkelte skole skulle i følge prosjektsøknaden organisere forsøket innenfor egne organisatoriske, pedagogiske, administrative og økonomiske rammer. Skolene har således hatt ulik utgangsposisjon for deltagelsen i forsøket når det gjelder erfaringer med tidligere prosjekter og forsøksvirksomhet.

Skolene hadde ansvaret for informasjonen til alle parter i forsøket, og for å lage en informasjonsplan som ivaretok elever og foresattes rettigheter i forhold til forsøket. Utdanningsetaten utarbeidet et underlag for skolens informasjon til elever og foresatte og utarbeidet mal for kontrakt med elevene. Dette ble gjort i brev 17.09.2004.⁵⁵ De aktuelle foresatte ble orientert om forsøkets mål, læreplan, arbeids- og vurderingsformer, eksamen og dokumentasjon. Det ble også redegjort for konsekvensene når det gjelder opptak til høyere utdanning, og når det gjelder krav til bokmål/nynorsk i offentlig forvaltning. I tillegg ble det gjort oppmerksom på at forsøket var treårig, og at ved eventuell flytting eller lignende, ville

⁵⁴ I følge søknad til Utdanningsdirektoratet 01.06.2004, og invitasjonsbrev til skoler fra Oslo kommune 13.05.2004.

⁵⁵ Også omtalt i Statusrapport 01.03.2005.

eleven ikke lenger kunne delta i forsøket. Elevene kunne velge å gå ut av forsøket underveis, men elever som flyttet til en skole der det var forsøk, kunne ikke gå inn i forsøket underveis.

Forsøksskolene har utarbeidet prosjektplan for hele forsøket, og denne er blitt revidert for hvert år. Skolene har levert rapport for hvert halvår og en sluttrapport, utformet i tråd med føringer i brev fra Utdanningsetaten. Organisering og innhold i forsøket varierer fra skole til skole. Dette avhenger av utgangspunktet skolene hadde ved starttidspunktet når det gjelder erfaringer med forsøks- og utviklingsprosjekter, igangsatte satsninger etc. I tillegg skolens organisatoriske, pedagogiske, administrative og økonomiske rammer og lærernes kompetanse innenfor for eksempel mappevurdering og IKT vært varierende. I tråd med det lokale ansvaret har skolene stått fritt til å gjøre egne prioriteringer innenfor rammen av forsøket.

Utdanningsetaten har på grunnlag av skolens rapportering utarbeidet en samlet rapport til Byrådsavdeling for barn og utdanning og til Utdanningsdirektoratet hvert halvår.

Kravene til skolens organisering var fra Utdanningsetatens side knyttet til elevene. Forsøksskolene har hatt fire elevgrupper i norskfaget; elever som deltar i forsøket, elever som har valgt å ikke delta, elever med fritak for vurdering i skriftlig sidemål, og elever med norsk som 2. språk. Alle skolene møtte utfordringer forbundet med å undervise fire grupperinger i norskfaget, og å gi tilpasset opplæring for alle elevene uansett status i forhold til forsøket.⁵⁶

Hver av skolene har organisert forsøket ulikt, noe som blant annet har sammenheng med antall elever i forsøket. Av elevene som fikk tilbudet, var det samlet sett 86,03 % som takket ja ved oppstart høsten 2004.

Tabell 3.1 Oversikt over forsøket i tall per 20.06.05⁵⁷

Skolenavn	Totalt antall elever ved aktuelle grunnkurs på skolen	Antall elever som deltar i forsøket	Antall elever som har valgt å ikke delta i forsøket	Antall elever m. ordinær læreplan i norsk, men med fritak for vurdering i skriftlig sidemål på grunnkurs	Antall elever m. fritak for vurdering i skriftlig sidemål på grunnkurs på bakgrunn av lærerplanen i norsk som 2. språk	Antall lærere som er involvert i forsøket
Bjerke	78	61	1	8	8	3
Fagerborg	185	168	6	11	0	7
Foss	174	131	16	23	4	5
Hartvig Nissen	176	147	4	18	7	6
Hellerud	77	37	4	1	35	2
Lambertseter	200	140	22	30	8	7
Stovner	119	30	14	63	12	6
Ullern	118	102	9	7	0	3
Ulsrud	170	34	62	32	45	8
Totalt	1297	850	138	193	119	47

Som følge av flytting, frafall og lignende er det i denne oversikten gjort små endringer i forhold til tall oppgitt i hver skoles prosjektplan per januar 2005 innenfor hver elevkategori.

Skolene har hatt varierende størrelse på elevgruppene som er involvert, og antallet elever som deltar i forsøket varierer fra mellom ca 20 prosent til ca. 90 prosent av den aktuelle gruppen. Dermed har det vært et varierende antall lærere som har vært involvert. I og med at

⁵⁶ I følge Utdanningsetatens rapporter og sluttdokumentasjon.

⁵⁷ Fra Utdanningsetatens statusrapport til Byrådsavdeling for barn og unge i Oslo kommune 01.08.2005.

det er utskifting av lærere ved skolene, og at lærere kan få endrede arbeidsoppgaver på skolen, har det vært en viss utskifting av lærere fra år til år i forsøket.

I løpet av det første halve året hadde skolene utviklet en fleksibel organisering av elevene med veksling mellom grupper avhengig av hvilke læreplanmål det til enhver tid ble undervist i. Tilbudet til elevene som hadde valgt skriftlig sidemålsopplæring valgte skolene å organisere på ulike måter.

3.3 Implementering av forsøket

Arbeidet med tilretteleggingen av forsøket foregikk som nevnt parallelt med godkjenningsprosessen hos Utdanningsdirektoratet. Det ble i følge intervjuer med Utdanningsetaten i Oslo arbeidet for at forsøket skulle få en god start, selv om mye var uklart ved skolestart. Skolen er basert på sterk lokal forankring og styring, likevel har etaten styrt dette forsøksprosjektet forholdsvis stramt, og det har vært lagt vekt på at forsøket er en del av pedagogiske utviklingsarbeidet i Oslo-skolen. I søknaden til Utdanningsdirektoratet reflekteres dette i at det søkes om "(...) forsøks- og utviklingsprosjekt i norskfaget i videregående opplæring."

I forsøket har Utdanningsetaten ønsket å rette skolenes oppmerksomhet først og fremst mot varierte arbeids- og vurderingsmåter og et bredere stofftilfang med ivaretagelse av nynorsk skriftkultur, og ikke mot fraværet av opplæring i skriftlig sidemål. I følge intervju med Utdanningsetaten har de lagt vekt på at sidemålsforsøket ikke er noe ekstraordinært, men må ses i sammenheng med det generelle utviklingsarbeidet i Oslo-skolen, blant annet i forhold til implementeringen av Kunnskapsløftet. Intervjuer med rektorer ved forsøksskolene bekrefter dette synet på forsøkets status i forhold til skolens øvrige utviklingsarbeid. Til de tre målsetningene for forsøket var det knyttet en del virkemidler:

Virkemidlene for den første målsetningen; "å bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet", er:

- Frigjort tid som ellers blir brukt til skriftlig sidemålsopplæring
- Vektlegging av skriveferdigheter i alle fag
- Bredere krav til innhold i de skriftlige arbeidene som følge av større teksttilfang (skjønnlitteratur og sakprosa)
- Uprøving av skrivemapper og mappevurdering for å dokumentere utviklingen i elevenes skriveferdigheter
- Kompetanseutvikling blant lærerne innenfor varierte arbeids- og vurderingsformer i skriftlig norsk

Virkemidlene for den andre målsetningen; "bedre elevenes leseferdigheter og muntlige fremstillingsevne", er:

- Tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger gjennom varierte og differensierte arbeids- og vurderingsmåter med vekt på å utvikle elevenes formidlingsferdigheter
- Systematisk trening i bruk av lesestrategier
- Økt stofftilfang og dermed mer lesetrening
- Økt fagdidaktisk kompetanse blant norsklærere

Virkemidlene for den tredje målsetningen; "bedre elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt", er:

- Bruk av varierte og differensierte arbeids- og vurderingsformer
- Vektlegging av opplevelsesdimensjonen i møte med litteraturen

- Møte med begge målformer i et mangfold av tekster
- Kompetanseutvikling av lærere med vekt på inspirerende møte med norsk skriftkultur

Operasjonaliseringsansvaret ligger lokalt, hos skolenes rektorer og lærere. Virkemidlene er relatert til realiseringen av justert læreplan for forsøket. Bruken av ”frigjort tid som ellers blir brukt til skriftlig sidemålsopplæring” skjer først og fremst innenfor den timeplanbelagte tiden der norsklæreren møter elevene. Norsklærernes profesjonelle skjønn i undervisningssituasjonen er derfor sentral for realiseringen av de metodiske tiltakene og for sikring av læringsutbyttet for elevene, basert på faglig skjønn og individuelt tilpasset opplæring. Elevenes læringsutbytte vil først og fremst bli synlig gjennom karakterene, og dette er en av de problemstillingene evalueringen skal svare på. Dette blir belyst i kapittel 10 denne rapporten. Trening i bruk av lesestrategier er basert på norsklærernes realisering av læreplanen, basert på faglig skjønn og individuelt tilpasset opplæring. Evalueringen legger til grunn at effekter av dette arbeidet skal kunne gjenspeiles i lesetest blant elevene i og utenfor forsøket. Dette vil bli belyst i kapittel 9.

Støttetiltak i form av tilleggsressurser, kompetanseheving etc. er også et lokalt ansvar på den enkelte skole, blant annet basert på tilgang til ressurser av ulikt slag som Utdanningsetaten tilbyr. Forsøksskolene fikk høsten 2004 tildelt oppstartsmidler til forsøket ut over skolenes egne rammer. Begrunnelsen for dette var at Utdanningsetaten ville bidra til å utløse aktivitet ved skolene gjennom for eksempel innkjøp av litteratur, forfatterbesøk, intern kompetanseutvikling samt kompetanseutvikling i regi av Utdanningsetaten. For å fremme interessen for nynorsk litteratur ble det dessuten avsatt midler til forfatterbesøk. Denne ordningen gjaldt alle videregående skoler i Oslo, og alle forsøksskolene benyttet seg av den.

3.3.1 Styringsstruktur

Oslo kommune er delt inn i 6 skolegrupper med grunnskoler, videregående skoler og voksenopplæringssentra.⁵⁸ Hver skolegruppe ledes av en områdedirektør som er rektors nærmeste overordnede. Områdedirektøren rapporterer til direktøren for Utdanningsetaten i Oslo, og inngår i direktørens ledergruppe. Rektor har svart for forsøket i styringsdialogen.⁵⁹ Hos Utdanningsetaten har det vært et prosjektteam på to medarbeidere fra henholdsvis avdeling for elevforvaltning og pedagogisk avdeling som har fulgt opp forsøket og regelmessig hatt møter med skolenes prosjektkoordinatorer.

I godkjenningen fra Utdanningsdirektoratet ble det referert til Rundskriv F 01-02 angående begrensninger for rammene for forsøket som følge av ”(...) tungtveiende nasjonale og individuelle hensyn”. Det ble derfor stilt som krav at det skulle opprettes en styringsgruppe for forsøket, og at oppnevningen av gruppen og utformingen av mandatet skulle skje i samråd med utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet ble tilskrevet i brev av 30.06.05 vedrørende det første styringsgruppemøtet. Det var berammet til 31.08.05, men ble utsatt til 12.10.05. Mandatet for styringsgruppen ble godkjent på dette møtet. Mandatet har vært som følger:

Styringsgruppen skal

- se til at forsøkets intensjoner, mål og virkemidler slik disse fremkommer i vedtaket i Oslo bystyre og godkjenningsbrevet fra Utdanningsdirektoratet, blir realisert i gjennomføringen av forsøket
- virke som drivkraft for gjennomføring av forsøket innenfor gitte rammer
- holdes orientert om fremdrift i skolenes arbeid

⁵⁸ Organisasjonskart finnes på <http://utdanningsetaten.oslo.kommune.no/organisasjonskart>

⁵⁹ http://utdanningsetaten.oslo.kommune.no/omradedirektorer_skolegrupper/ lest 01.09.2007.

- holdes orientert om den forskningsbaserte evalueringen
- ha seg forelagt sluttrapport om evalueringen før publisering, jf kontrakten
- ta stilling til konkrete saker som legges frem av prosjektgruppen
- fatte beslutninger av betydning for prosjektets fremdrift og mål

Styringsgruppen har bestått av direktør i Utdanningsetaten i Oslo Astrid Søgnen som leder, avd. direktør Elin Reite, og avd. direktør Sidsel Sparre. Områdedirektør Torbjørg Joramo Pleym sluttet i perioden, og John Johansen tok da over. Alle disse kommer fra Utdanningsetaten i Oslo, i tillegg satt rektorene Anne Siri Strand og Gro Flaten i styringsgruppen. Det har vært få møter, men styreleder er løpende orientert om forsøket. Det foreligger ikke referat fra møtene.

Det ble også opprettet en referansegruppe, som har bestått av representant for Utdanningsforbundet, byrådsavdelingen for barn og utdanning i Oslo kommune, Elevorganisasjonen i Oslo, Institutt for skoleledelse og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo (ILS), Landslaget for norskundervisning, Skolenes landsforbund samt Fylkesmannen i Oslo og Akershus. Utdanningsdirektoratet hadde først observatørrolle i styringsgruppen. Deretter ønsket de å sitte i referansegruppen som vanlig medlem. Det ble avholdt tre referansegruppemøter, hvorav ett var felles med styringsgruppen. Det ble innkalt til møter i både styrings- og referansegruppene når NIFU STEP ønsket å presentere ”glimt” fra forskningen. Utdanningsetaten fant det ikke formålstjenlig å avholde referansegruppemøter når det ikke var nytt å melde fra forskningen. Det ble ikke skrevet referat fra møtene der det ble presentert foreløpige funn fra evalueringen. Deltakerne i referansegruppen har blitt fortløpende orientert om forsøket. De har fått tilsendt fem halvårsrapporter og rapporten ”Mens vi venter å på forskningsresultatene”, som var viktige informasjonskilder for medlemmene.

3.3.2 Implementeringen av forsøket på skolenivå

Prinsippet for ansvarsdeling i forsøket har altså vært at den enkelte skole er ansvarlig for gjennomføringen av forsøket innenfor egne rammer, mens Utdanningsetaten har ansvaret for faglig oppfølging, prosjektkoordinering og styring. Utdanningsetatens oppfølging av forsøket har i første fase av implementeringen vært å sikre at opplysningsplikt og kontrakt ble ivarettet overfor elever og foresatte. Etaten utarbeidet i denne forbindelse for eksempel underlag for skolens informasjon til elever og foresatte, mal for prosjektplan og mal for rapportering. I tillegg fikk alle lærere i forsøket i følge etaten tilbud om kurs i prosjektverktøyet som brukes i forbindelse med læreplanarbeid og skoleutvikling. Utdanningsetatens ansvar for prosjektoppfølgning innebærer også oppnevning av to prosjektkoordinatorer som hver hadde en stillingsressurs på ca 30 prosent av et årsverk pr. år i forsøksperioden.

Det lokale medansvaret i forsøket ved skolene innebærer at den enkelte skole må ta mange valg angående prioriteringer av tidsbruk, organisering og arbeidsformer. Hver skole har styrt forsøket gjennom en prosjektgruppe der ledelsen, lærere og elever har vært representert. I følge intervju med Utdanningsetaten er den norskfaglige kompetansen hos lærerne ved skolene generelt svært god, og tilliten til at undervisningen for de ulike gruppene blir ivarettet i tråd med Opplæringsloven og læreplanen, tilsvarende stor. Dimensjoneringen av innsatsen i forsøket anses i følge etaten som et skolelederansvar, og rektorene fikk i følge etaten tidlig krav til oppmerksomhet overfor forsøket. I et møte med rektorene i oppstarten av forsøket var ivaretagelse av et fullverdig tilbud til alle elever, uansett gruppe, et eget punkt. Gjennom forsøksperioden har det vært jevnlig møter mellom rektorene ved forsøksskolene og Utdanningsetaten.

Ved prosjektstart opprettet Utdanningsetaten en ressursgruppe med en prosjektkoordinator fra hver av skolene i prosjektet som representanter. Denne gruppen har hatt månedlige møter, til sammen 20 møter, og det foreligger referater fra møtene. Dette forumet

har vært sentralt i styringen av forsøket, og har også hatt funksjon som et viktig norskfaglig nettverk for forsøksskolene.

Som ledd i å bidra til åpenhet rundt forsøket ble skolene fra starten av forsøket pålagt å ha en oppdatert hjemmeside med omtale av forsøket, både som generell informasjon (grunnlagsdokumenter) og som omtale av skolens spesielle tiltak, for eksempel forfatterbesøk, mappevurdering og lignende. Arbeidet med disse sidene fikk ulik prioritering ved forsøksskolene.

Hver skole har laget prosjektplan som verktøy for styring av prosjektet, og som gjør det lett for utenforstående å sette seg inn i hva som foregår. Planene består av milepælplaner for prosjektadministrasjon og faglige/pedagogiske aktiviteter. Utdanningsetaten har fått tilsendt planene og har gitt skolene veiledning og i noen tilfeller anbefalinger om omarbeiding. Vi har dokumentasjon som viser at etaten ved et tilfelle har sett behov for møte angående omarbeiding av forsøksplanen ved en av forsøksskolene. Det var i starten ikke krav til statusrapportering i forhold til planene, begrunnet i den tette kontakten mellom etaten og ressursgruppen. Skolene har levert statusrapport for forsøket hvert halvår samt en sluttrapport.

Rapportering fra forsøket til Byrådsavdeling for barn og utdanning har skjedd gjennom halvårlige rapporter fra Utdanningsetaten. I rapporten for det første året fremgår at det har vært en del utfordringer, men at disse har vært løst underveis.⁶⁰ Dette gjelder særlig organiseringen av de ulike elevgruppene i norskfaget og hensynet til elevene som ikke er med i forsøket, lærernes arbeidssituasjon i forhold til prosjektet, og samarbeidsmulighetene ved den enkelte skole. En del av utfordringene var knyttet til at timeplanene var lagt før forsøket kom i gang, og at det var noe usikkerhet om elevenes valg av læreplan. Særlig har organiseringen av tilbudet til elevgruppene utenfor forsøket med skriftlig sidemål vært utfordrende for flere skoler. To av skolene valgte for eksempel å opprette et lokalt valgfag for elevene som ikke var med i forsøket det første året. Organiseringen av opplæringen i skriftlig nynorsk for elever som har valgt å ikke delta i forsøket var tema i tre av ressursgruppens møter, siste gang i oktober 2005 i referat fra forsøkets referansegruppe. Elevorganisasjonens representant hadde da uttrykt uro for hvordan denne elevgruppen ble fulgt opp og presiserte at alle elever hadde samme krav om undervisning, uansett læreplan.

Ressursgruppen delte på informasjon og erfaringer, for eksempel når det gjelder organiseringen for elever på grunnkurs som hadde valgt å ha skriftlig sidemål. Utdanningsetaten brukte også denne gruppen som et forum for å holde seg informert om hva slags løsninger som ble valgt av den enkelte forsøksskole, og for å gi styringssignaler. Erfaringene fra det første året gjorde at skolene bedret organiseringen av undervisningen for elever som hadde valgt å ha skriftlig sidemål på VK1.

Blant hindringer for å gjennomføre forsøket ble det i ressursgruppens møter pekt på sårbarheten i forhold til enkeltlæreres sykdom eller oppsigelse i forsøksperioden. Et annet hinder var at god kommunikasjon mellom lærerne i forsøket ble begrenset hvis mange lærere var involvert i forsøket på skolen. For lærersamarbeidet kan det i følge Utdanningsetatens rapport etter første forsøksår ha vært en fordel å ha hatt teamorganisering ved oppstart i forsøket.

Rektorene var i brev fra Utdanningsetaten 27.04.2005 bedt om å vurdere forsøkets betydning som pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole med utgangspunkt i føringene fra Utdanningsetaten. I følge etatens rapport fra første skoleår uttrykte samtlige rektorer at forsøket hadde hatt positiv virkning på skolens utviklingsarbeid. Nyansene i vurderingene har i følge denne rapporten sammenheng med skolens utgangspunkt når det gjelder erfaringene den enkelte skole hadde fra utviklingsarbeid, prosjektarbeid, mappevurdering etc. I tillegg hadde skolene oppfattet utviklingsarbeidet i forsøket forskjellig. Noen skoler hadde et norskfaglig

⁶⁰ Adressert til Byrådsavdeling for barn og utdanning 01.08.2005

utgangspunkt, og har da sett på arbeidet med virkemidlene, spesielt mappevurdering, som et tillegg til forsøket. Utdanningsetaten har på sin side presisert at det norskfaglige og det metodiske må ses i sammenheng: ”Å si ja til forsøket innebærer å si ja til virkemidlene”.

Samlet sett konkluderte Utdanningsetaten i rapporten med at forsøket etter første år var på rett vei, men preget av ulikheter som skyldtes:

- Ulikheter ved starten av forsøket som følge av ulik erfaring med forsøks- og utviklingsarbeid
- Ulik kompetanse i å drive forsøks- og utviklingsarbeid
- Ulik evne til å se mulighetene til å drive pedagogisk utviklingsarbeid i et helhetlig perspektiv
- Ulike evner til å organisere opplæringen og lærersamarbeidet
- Ulik evne til å profilere forsøket

En erfaring var i følge rapporten også at det var behov for ”(...) prosjektkoordinatorer på den enkelte skole som ikke bare identifiserer seg med norskfaget, men ser forsøket i en større sammenheng”. Hovedutfordringen var allikevel i følge Utdanningsetatens rapport til byrådsavdelingen å gi oppfølging, kompetanseutvikling og veiledning med særlig henblikk på å jevne ut forskjellene mellom skolene. Dette har vist seg å være en utfordring gjennom de tre årene i forsøket, og gjenspeiles i rapporten ”Mens vi venter på forskningsresultatene” som Utdanningsetaten publiserte i august 2007.

Innenfor evalueringens rammer er det ikke mulig å vurdere om variasjonene skolene i mellom er større i dette forsøket enn den generelle variasjonen som fins i skole-Norge. Mye taler for at variasjonene mellom skolene ikke er større i Oslo enn i andre kommuner i landet. Problemet med ulikheter angår først og fremst mulighetene for å gi elevene et mest mulig likt tilbud i opplæringen. I tillegg vil grunnlaget for sammenligninger være viktig å vurdere i forhold til evalueringen av forsøket. En vanlig innvending mot forsøk i skolen er at de er vanskelig å gjennomføre som ”kontrollerte” forsøk. Dette var for eksempel en innvending fra norskfaglige forskningsmiljøer når disse ikke ville gå inn i samarbeid med Utdanningsetaten om forsøket. Et annet eksempel på den samme forståelsen av forsøk i skolen kom til uttrykk på et møte i referansegruppen 29.09.2005, da det ble påpekt at ”de vide rammene for den enkelte skoles gjennomføring av forsøket (...) oppfattes som uheldig med tanke på forskning”.⁶¹ Dette var påpekt av representanten fra LNL. Hvordan variasjonene ved skolene håndteres i evalueringen vil fremgå av metodekapitlet i rapporten.

Det har i følge intervju med etaten⁶² ikke vært noen form for intervensjon fra politikernes side i løpet av forsøksperioden, og Utdanningsdirektoratet har hatt observatørstatus i referansegruppen. Forsøket fremstår på denne bakgrunn som sterkt etatstyrt, med vekt på tett dialog med realiseringsarenaen gjennom de månedlige møtene i ressursgruppen og jevnlig møter med rektorene, gjennom kompetansetilbud, etc. I så måte virker forsøket godt styrt, med ryddige og klare signaler i forhold til forsøksskolene og andre aktører. Dette bekreftes av det rektorer og prosjektkoordinatorer ved skolene har sagt i intervjuer i løpet av evalueringperioden.

3.3.3 Eksamensordning

I søknaden om forsøk var det skissert en alternativ eksamensordning for forsøkslevene (lokalgitt eksamen). I godkjenningsbrevet fra Utdanningsdirektoratet står det imidlertid: ”I

⁶¹ Referat fra møte i referansegruppen 29.09.2005, s. 2.

⁶² Gjennomført 01.10.2007.

fagskriving er det helt vesentlig at elevene må kunne forvente å bli prøvd i samme læreplanmål som andre elever, slik at eksamensresultatene er sammenlignbare."

Direktoratet utarbeidet ikke egne oppgaver for forsøkslevnene. Det finnes en formulering i godkjenningsbrevet som kan tyde på at man har vært inne på tanken (s. 2): "Hvorvidt forsøkslevnene skal få egne oppgavesett til fagdageksamen, vil være avhengig av hvilke emner de blir prøvd i."

I brev fra direktoratet 15.01.07 fikk Utdanningsetaten i Oslo fagkodene for norsk som skulle føres på dokumentasjonen. For VK2 kan man lese følgende: "Denne koden brukes til oppmelding til sentral eksamen og på vitnemålet selv om oppgaven er den samme for elever som følger ordinært opplegg." Utdanningsetaten i Oslo antar at skolene tok dette som et tegn på at forsøkslevnene ikke ville få egne oppgaver. Om forsøkslevnene hadde noen fordel av å ha lest mer litteratur og språkhistorie mm som forberedelse til skriftlig eksamen (fagdagen), hadde Utdanningsetaten ingen informasjon om.

At forsøkslevnene har hatt samme eksamen som andre elever er viktig i forhold til muligheten for å evaluere effekter av forsøket. Dette vil bli nærmere belyst i metodekapitlet, kapittel 4 og i kapittel 10 i rapporten. En erfaring som er rapportert i forbindelse med utviklingsprosjekter i skolen er en ambivalens når det gjelder styring og frihet på skolenivå (Nordahl og Skilbrei 2002). På den ene siden ønsker skolene gjerne tydelige signaler fra prosjektansvarlige på høyere nivå, på den andre siden valgfrihet i forhold til implementering. Avstanden til prosjektstyringsnivået kan være en medvirkende årsak i mange sammenhenger. I sidemålsprosjektet i Oslo har det vært kort vei mellom Utdanningsetaten og skolene, lærerne og elevene. Prosjektorganiseringen har vært preget av tett kontakt mellom forsøksskolene og Utdanningsetaten i Oslo.

3.4 Virkemidler i forsøket

Sentrale virkemidler i forsøket er kompetanseutvikling blant lærerne, prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform, og arbeidet med holdningsendring blant elevene. I evalueringen har vi gjort en kvalitativ analyse av arbeidet med disse virkemidlene, og gjennomført effektanalyser.

3.4.1 Kompetanseutvikling

For de tre hovedmålene i forsøket er det ulike kompetansemål. For å kunne bidra til å bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet, skal lærerne gis kompetanseutvikling innenfor varierte arbeids- og vurderingsformer i skriftlig norsk, blant annet mappevurdering. For å kunne bidra til å bedre elevenes leseferdigheter og muntlige fremstillingsevne, skal lærerne få økt fagdidaktisk kompetanse. For å kunne bidra til å bedre elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt, skal lærere få kompetanseutvikling med vekt på å kunne gi elevene et inspirerende møte med norsk skriftkultur.

I og med at godkjenningen av forsøket kom sent, var forberedelser, som for eksempel felles kompetanseheving av de involverte norsklærerne, ikke mulig i forkant av forsøket. Kompetansebehovene måtte derfor ivaretaes i forsøksperioden. Utsiftingen av lærere i løpet av perioden har sannsynligvis også bidratt til behov for kompetanseheving underveis. Utdanningsetatens arbeid med å gi forsøket en god start ser ut til å ha fungert, blant annet ble det allerede dagen etter at godkjenningen for forsøket kom fra Utdanningsdirektoratet, tatt initiativ til møte med rektorene på forsøksskolene for å gå gjennom hva som krevdes i forbindelse med gjennomføringen av forsøket. Få dager etter, den 10.09.2004, sendte etaten ut invitasjon til rektorene om å sende en lærer fra hver av forsøksskolene til norskseminar i Førde. Det ble påpekt at det var viktig at den læreren som representerte skolen skulle være sentral i prosjektet ved egen skole, evt. påtenkt som prosjektansvarlig ved skolen, og som hadde god formidlingsevne og kunne formidle videre til resten av personalet i norskseksjonen i etterkant

av seminaret. Tema for seminaret var norsk språkutvikling, mediespråk, bokmålets sterke stilling og nynorskens rolle for de unge, og det var blant annet foredrag av direktør i Språkrådet, Sylfest Lomheim. Reiseutgifter og opphold ble dekket av Utdanningsetaten. Dette var første av en rekke tilbud om kompetanseheving i forsøket.

Høsten 2004 ble det fra Utdanningsetatens side gjennomført en kompetansekartlegging av lærerne med utgangspunkt i kravene som godkjenningen av forsøket setter. Svarene viste at det var størst behov for kompetanse i tilknytning til mappevurdering som virkemiddel i forsøket, bruk av digitale mapper og bruk av elev- og lærerrespons i skriveprosessen. Det ble også gjort en kartlegging i tilknytning til kompetanse innenfor nynorsk skriftkultur som synliggjorde behov for mer kunnskap om nyere nynorsk litteratur og møter med forfattere. Kompetansehevende tiltak innenfor forsøket skulle i følge Utdanningsetatens søknad om forsøk sees som en del av et helhetlig pedagogisk utviklingsarbeid i Oslo-skolen. Virkemidlene i forsøket gjorde at mye av kompetanseutviklingen ble vinklet mot temaer knyttet til bl.a. nynorsk litteratur og mappevurdering. Kursene i tilknytning til forsøket har imidlertid utgjort bare en liten del av det totale tilbudet til Oslo-lærerne. Samtidig som forsøket pågikk, fikk for eksempel alle norsklærere i Oslo (på alle trinn) et omfattende tilbud om etterutdanning i tilknytning til Kunnskapsløftet (skoleåret 2005-2006 og skoleåret 2006-2007).

Gjennom dialog med prosjektkoordinatorene har Utdanningsetaten registrert og fulgt opp nye behov som har meldt seg underveis i løpet. Tilbudene om kompetanseutvikling til alle forsøkslærerne har vært:

- Oppfriskningskurs i bruk av digitale mapper
- Nynorsk litteratur (kurs i samarbeid med Det Norske Samlaget)
- Kurs i bruk av digitale verktøy i arbeidet med dialekter
- Kurs: Erfaringer med mappevurdering i norsk i videregående skole
- Innføring i bruk av tekstsamlingen Nynorsk i utvikling (kurs i samarbeid med Det Norske Samlaget)
- Kurs i nyere nynorsk litteratur
- Kurs: Sammenheng mellom utvikling av skriveferdigheter og vurdering av elevtekster
- Kurs om muntlig eksamen i norsk – verksted for utvikling av vurderingskriterier med utgangspunkt i målene i justert læreplan
- Kurs: Tendenser i norsk samtidslitteratur
- Seminar om nynorskens status og utviklingstendenser i norsk språk.

Tilbudene om kompetanseutvikling er gitt til alle forsøksskolene som hel- eller halvdagssamlinger i perioden 2005 – 2007. Noen av tilbudene er blitt åpnet for skoler utenfor forsøket dersom det har vært ledige plasser. Et av litteraturkursene er blitt gjentatt som tilbud til alle norsklærere i videregående skoler i Oslo. I de kompetansegivende kursene som Utdanningsetaten har tilbudt, har foredragsholdere i følge etaten hatt høy norskfaglig eller fagdidaktisk kompetanse, blant annet ble firmaet *Arkitekst*, som leverer litteraturkurs over hele landet, og ILS ved Universitetet i Oslo, som gir kurs om vurdering, benyttet. I Utdanningsetaten har sentrale personer i prosjektstyringen lang erfaring som norsklærer i videregående skole, noe som i følge intervju kom vel med i arbeidet med gruppen av prosjektkoordinatorene. At direktøren i Utdanningsetaten i Oslo har norsk hovedfag og undervisningserfaring som norsklærer i videregående skole, har i følge etaten også vært sett på som en stor fordel i drøfting av norskfaglige problemstillinger i tilknytning til forsøket.

Ressursgruppens møter har i følge Utdanningsetaten kommet til å bli sentrale i utvekslingen av kunnskap og erfaringer når det gjelder ulike virkemidler i forsøket. Møtene er i flere sammenhenger omtalt som del av kompetanseutviklingen i forsøket. Temaene på de første samlingene var den justerte læreplanen og virkemidlene i forsøket. Prioriterte områder var

mappemetodikk og bruk av digitale verktøy for mappevurdering, og nyere nynorsk litteratur. Etter hvert ble blant annet elevenes dramatisering av norsk litteratur, utvikling av lesestrategier, mens mapper som arbeids- og vurderingsmåte har vært tatt opp jevnlig som tema i ressursgruppen. Prosjektkoordinatorene i ressursgruppen har hatt som oppgave å bringe informasjon etc. tilbake til skolene. Utdanningsetaten opprettet arbeidsgrupper med 4-5 lærere for utvalgte områder av forsøket. I tillegg ble det arbeidet med spredning av relevant faglitteratur for oppdatering av kunnskaper hos de som har deltatt i forsøket.

Skolene har ansvaret for kompetanseutvikling av lærerne. Hvem som deltar i kompetanseutvikling bestemmes av den enkelte skoles ledelse. Det er ikke krevd kursavgift av skolene, men de måtte selv dekke evt. vikarutgifter. Av skolens prosjektplaner fremgår intern kompetanseutvikling av lærerne i forsøket i tillegg til deltagelse på Utdanningsetatens kurs. Kompetansehevingen gjelder blant annet digitale mapper, skrivedidaktikk og arbeid med nyere nynorsk litteratur. Kompetanseutviklingen i forsøket har med andre ord gått flere veier, vært både internt og eksternt, og det som har foregått har hatt mer og mindre formell karakter.

I følge intervjuer med Utdanningsetaten var utgangspunktet for dem at ”Norskundervisning og sidemål har lærerne holdt på med i alle år.” Dette kan alle, og derfor ble oppmerksomheten rettet mot det som var nytt i forsøket.

3.4.2 Proessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform

Kravet om proessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform var en utfordring fra starten av forsøket, fordi skolene hadde så forskjellige teknologiske og kompetansemessige forutsetninger. Lærerne i forsøket ble ikke avkrevd å ta kurs i mappevurdering fra Utdanningsetatens side ved oppstart av forsøket, men tilbudt kurs. Frivillighet har vært sentralt fra etatens side, i følge intervju. Ansvaret for å prioritere kompetanseutviklingen legges på skolenivået, dvs. hos skoleledelsen og den enkelte lærer. Normalt vurderer ledelsen behovet for kompetanseutvikling opp mot muligheten til å skaffe vikar og legge til rette ved fravær av lærere. Det ble derfor en del variasjon skolene i mellom med hensyn til hvem og hvor mange som deltok på kurs.

Intervjuer med Utdanningsetaten, samt med rektorer, prosjektkoordinatorene, lærere og elever ved tre av skolene i forsøket tyder på at mappevurderingen ble ulikt mottatt ved skolene. Dette kan i noen grad henge sammen med at skolene stilte ulikt når det gjelder erfaringer med denne typen vurdering. I den grad skolene hadde brukt mappevurdering, var det først og fremst i andre fag enn norskfaget. En av skolene hadde erfaring med mappevurdering fra studieretning for medier og kommunikasjon, der var også eksamen mappebasert. Ved en annen skole var det i yrkesfagene slik vurdering ble benyttet, mens vurderingsformen ble benyttet i engelsk og informasjonsteknologi ved en tredje skole. Ved en av skolene nevner elevene at de har ”(...) nesten det samme” i matematikk. Ved de tre skolene vi har brukt som eksempler traff vi bare en norsklærer som hadde erfaring med vurderingsformen, og hun hadde fått et særlig ansvar for den interne opplæringen.

Det som går igjen i gruppesamtalene er at lærerne har opplevd innføringen av mappevurdering som et tillegg til sidemålsforsøket og ikke som et naturlig virkemiddel. De opplevde at det fra Utdanningsetatens side ble lansert som ”(...) det store virkemiddelet i prosjektet”, men at mappevurderingen fikk for stort fokus og at de mistet litt av friheten til å utforme egne strategier for å nå målene i forsøket. En lærer mente ved avslutningen av VK1, altså etter to år med forsøket, at det hadde vært viktigere for Utdanningsetaten å innføre mappevurdering enn å arbeide med litteratur og holdninger. I den nettbaserte intervjuundersøkelsen med lærerne kommer det klart fram at innføringen av mappevurdering skapte negative holdninger til forsøket blant lærerne. En viktig forklaring på at det ble slik, kan være at lærerne høsten 2004 skulle sette i gang med et forsøk som ikke var forberedt ved

skolene i det hele tatt. Innføring av mappevurdering var de overhodet ikke forberedt på, og knapt noen av dem hadde erfaring med vurderingsformen.

Opplæring i prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform ble ikke tilbudt fra Utdanningsetatens side før forsøket hadde vært i gang i et halvt år. Det dreide seg da om et dagskurs, som det nok var intensjonen at alle skulle delta på, men som vi har inntrykk av at ikke alle fulgte. Rektor ved en av skolene opplevde det som at de her hadde "(...) gått opp løypa sjøl", mens en annen sier at de "(...) begynte på scratch". Da lærerne ble spurt halvveis i forsøket gjennom en nettundersøkelse, svarte bare halvparten at de hadde fått tilstrekkelig opplæring i vurderingsmetoder, mens to av tre svarte at de hadde brukt mappevurdering for å dokumentere utviklingen i den enkelte elevs ferdigheter på grunnkurset.

Selv om implementeringen av mappevurdering som virkemiddel i forsøket må kunne sies å ha fått en lite heldig start, er det mye som tyder på at lærerne etter hvert "(...) fikk et grep på det" og at vurderingsmetoden "(...) har funnet en form". I gruppesamtalene ved overgangen fra VK1 til VK2 er lærerne langt mer positive når de snakker om hvordan de faktisk arbeider med mappevurdering, enn når de omtaler innføringen av vurderingsformen. Systematisk arbeid med tekster, ofte kortere tekster, gjør at elevene blir mer bevisste på sine egne skriftlige uttrykk. Elevene beskriver på sin side den muligheten de har til å forbedre tekstene, som noe positivt: "Du jobber mer med det som er galt og viderefører det som du ser er godt. Man merker at teksten blir bedre". Begrepet "vekstpunkter" er sentralt i denne sammenheng. Når læreren peker ut slike punkter som eleven kan forbedre, bevisstgjøres eleven om de mulighetene og begrensningene som ligger i det skriftlige produktet. Et annet sentralt begrep er "skriveprosess". Elevene læres opp til å se på sine skriftlige arbeider som resultater av en skriveprosess der dialogen med læreren underveis gir nye muligheter til å heve kvaliteten på det endelige resultatet. "Før leverte vi stilen, læreren retta den, vi fikk den tilbake og la den i sekken. Og det var det." Ikke alle elever vi snakket med var like fornøyd med lærerens innsats i denne sammenheng. De oppfattet mappevurdering som et "(...) teoretisk skikkelig bra opplegg", men det virker ikke som det skal når "(...) du får igjen fire tekster på en gang og skal rette alt samme dagen".

I gruppesamtalene pekte lærerne på viktige etiske dilemmaer som er knyttet til mappevurderingen. I utgangspunktet oppfatter de det som at "(...) mine elever synes det har vært veldig morsomt og kjekt med mappe", og at elevene får et godt tilbud om å bli bedre til å uttrykke seg skriftlig på norsk. Samtidig er lærerne usikre på hvor mye de selv skal gå inn og endre språket. "Rettepraksisen er problematisk". Skal de gi konkrete forslag til endringer, eller skal de nøye seg med å peke på svake punkter i teksten som eleven bør jobbe mer med? Dette dilemmaet er særlig stort i forhold til elever som har en annen språklig bakgrunn enn norsk, og som i tillegg har et nokså begrenset ordforråd. Hvis læreren her gir for mange og for konkrete endringsforslag, kan eleven i verste fall ende opp med å skrive noe han eller hun ikke forstår innholdet av, og det er et spørsmål om "(...) i hvilken grad dette er elevens arbeid". Det blir derfor ekstra viktig å tilrettelegge bruken av mappevurdering slik at den møter den enkelte elevs behov og forutsetninger på en best mulig måte. Flere lærere framhever faktisk at mappevurdering gir en "fin anledning til å differensiere".

Det andre dilemmaet ligger i hvor mye læreren skal oppmuntre eleven til å jobbe videre med en tekst som læreren mener eleven har forutsetninger for å forbedre. Både lærere og elever er opptatt av dette. Lærerne ser at de må la elevene selv få ta ansvar for "(...) hvor høyt lista skal ligge" og "(...) når det er godt nok". Elevene er på sin side klar over at "(...) det varierer veldig mye fra elev til elev hvor mye de bruker muligheten de har til forbedring" og at "(...) mange gjør bare de enkleste tingene". Når lærerne opplever denne typen dilemmaer, reflekterer de også ofte over hvilke konsekvenser mappevurderingen kan ha for karaktersetningen. Noen lærere ga uttrykk for at "(...) standpunkt karakterene kunne bli for gode som følge av mappevurderingen".

Ved en av våre eksempelskoler utvidet lærerne mappevurderingsprosjektet til å omfatte det de hadde valgt å kalle en ”muntlig mappe”. Dette var ganske enkelt en perm som elevene skulle samle alle notater i. Elevene ble bevisstgjort betydningen av å gjøre gode notater, ta vare på dem og bruke dem på nytt, for eksempel ved repetisjon. Her lagde de også refleksjonsnotater over egen muntlighet. Begrepet ”muntlig mappe” medførte ellers en diskusjon i ressursgruppen for forsøket, som besto av prosjektkoordinatorene ved de enkelte skolene, der det ble hevdet at ”(...) muntlige mapper strider mot det som det muntlige skal være”. Vi har likevel inntrykk av at uenigheten her mer dreier seg om begrepsbruken enn om at det er en god ide å ta vare på notater.

Det er variasjon fra skole til skole når det gjelder ideer om å overføre erfaringene med mappevurdering i norskfaget til kommende kull. Generelt er lærerne nokså reservert og ønsker i så fall ”(...) en variant av mappevurdering”. Ved en av skolene hadde de bevisst valgt å ikke innføre mappevurdering for kullet som kom etter forsøkskullet, mens de vurderte å gjøre det for neste kull. Ved den samme skolen var rektor helt klar på at målet var ”(...) mappevurdering for alle elever”. Ved en annen skole så rektor på mappevurdering som en del av Kunnskapsløftet, og her var målet at ”(...) i løpet av tre til fem år skal hele skolen over på mappevurdering”. På den siste av våre eksempelskoler så rektor på mappevurdering som et ledd i kvalitetsutviklingen og ønsket å ”(...) facilitere prosjektet inn i et større skoleutviklingsprosjekt”. Dette illustrerer to ting: For det første at variasjonene skolene i mellom er stor. Dessuten at lokal valgfrihet er viktig i norsk skole, og de lokale beslutningsprosessene når det gjelder skolenes valg av pedagogisk og didaktisk profil, varierer. Vi ser her at rektors ønsker er en ting, men lærernes vilje til å ta i bruk bestemte virkemidler er avgjørende for hva som faktisk skjer i norskfaget elevene møter. Et resultat kan være ulikheter i norskfaget elevene i forsøket har erfart. Sitatene over tyder på at et annet resultat kan være at differensieringen av de ulike gruppene av elever i og utenfor forsøket får forskjellige vilkår ved ulike skoler. Hvorvidt variasjonene gjenpeiles i eksamenskarakterene for elevene til slutt, vil evalueringen belyse nærmere i kapittel 10.

3.4.3 Holdningsendring

For å bedre elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt, har det i forsøket vært lagt vekt på opplevelsesdimensjonen i møte med litteraturen, og at elevene skal møte med begge målformer i et mangfold av tekster, i tillegg til varierte og differensierte arbeids- og vurderingsformer. Elevene har lest mer skjønnlitteratur og sakprosa i begge målformer enn andre elever, og i følge rapportene fra forsøket har lesestrategier, lesestimulerende tiltak og lesing som innfallsvinkel til sidemål gjerne vært sett i sammenheng.

Utdanningsetaten inngikk en avtale om utgivelse av nynorsk tekstsamling: *Nynorsk i utvikling. Tekstsamling for elever i Oslo*, utgitt av Det Norske Samlaget. Tekstsamlingen var eget tema i ressursgruppens møte i juni 2005, og ble presentert av Det norske Samlaget. I følge referatet fra møtet tok prosjektkoordinatorene godt imot Samlagets ideer og de hadde selv noen forslag til hva tekstsamlingen kunne omfatte. Lærerne ba forlaget legge vekt på at

- Tekstene må være appetittvekkende for unge mennesker.
- Selv om tekstene skal vise utviklingen av nynorsk, bør det ikke legges for mye vekt på utvikling av formverk og ordtilfang.
- Det bør være ca 100 sider, slik at elever og lærere har noe å velge mellom.
- Det er viktig at tekstene ikke virker for ”skolske”, at de ikke er for kompakte, og at det ikke er for mange i gammel språkdrakt.

I følge referatet fra møtet uttrykte prosjektkoordinatorene at de hadde fryktet at denne delen av den justerte læreplanen kunne bli så tung for elevene at den bidro til mer negative holdninger,

og så derfor positivt på forlagets forslag. Tekstsamlingene skulle relateres til justert læreplan, og vise noe av spennvidden i nynorsk og illustrerer hvordan nynorsk har utviklet seg gjennom tidene. I følge referatet fra ressursgruppemøtet så forlaget det som en utfordring å vise en kronologisk utvikling uten å gjøre tekstene for utilgjengelige, finne autentiske tekster, samt å finne tekster som har appell til unge mennesker slik at det kan skapes engasjement og diskusjon om viktige språkhistoriske og språkpolitiske spørsmål. Det ble fra forlagets side også sett på som utfordrende å holde seg innenfor sakprosa sjangrene, men likevel vise bruksspråk gjennom ulike epoker.

Det var enighet på møtet om at tekstsamlingen burde definere vide begreper for ”sakprosa” og ”bruksspråk”, inneholde sammenbindende tekster, og ha oppgaver egnet til diskusjon. Blant nynorskforfatterne elevene har møtt, finner vi Are Kalvø, Ragnar Hovland, Frode Grytten, Jon Fosse, Knut Haug, Kolbjørn Hauge, Edvard Hoem, Rønnaug Kleiva, Lene Kaarbøl, Sigmund Løvåsen, Olaug Nilsen, Jørgen Norheim, Trude Teige og Tarjei Vesaas.

Alle skoler i Oslo har muligheten til å søke om å få dekket utgifter til ett forfatterbesøk gjennom Utdanningsetatens generelle støtteordninger. Flere skoler har benyttet seg av denne muligheten, og blant forfatterne som har vært på besøk på skolene i sammenheng med forsøket er Rune Belsvik, Frode Grytten, Are Kalvø, Erlend Loe, Sigmund Løvåsen og Linn Ullmann. Et forfatterbesøk virker stimulerende og kunnskapsutviklende på mange måter, ikke bare når det gjelder å oppleve nynorsktekster. Noen elever i VK2 skriver at: ”Det var hyggelig å ha Rune Belsvik på besøk, ikke bare på grunn av at vi har jobbet med stykker som han har skrevet, men også på grunn av at det var lærerikt og morsomt. Ved å ha forfatterbesøk får vi et innblikk i livet til en forfatter og hvordan han arbeider med tekstene sine” (Utdanningsetaten i Oslo 2007, s. 23).

I tillegg har språkforskere vært invitert til flere skoler for å snakke om norsk og nordisk språkhistorie og dialektene. Disse har vært Arne Torp, Sylfest Longheim og Helene Uri. Forelesningene bidro til innblikk i den kulturhistoriske konteksten for nynorsk, og bruksspråkperspektivet, og møte med nordisk språkvitenskap som akademisk disiplin, i følge rapportene fra skolene. I forbindelse med forsøket arrangerte Ullern videregående skole for eksempel ”nynorsk festdag”. Det nasjonale aspektet ble understreket ved at en del elever brukte bunad, og det ble servert tradisjonskost: ”(...) lefse – fylt med parmaskinke og røkelaks – for å vise moderniseringen som har foregått i sidemålet – og samfunnet generelt” (Utdanningsetaten i Oslo 2007, s. 31). Programmet for dagen og besøket av språkforsker Sylfest Longheim og forfatter Are Kalvø, var i følge rapporten såpass inspirerende at en nynorsk festdag også ble arrangert i 2006, og da med språkforsker Arne Torp og forfatter Sigmund Løvåsen som gjester. ”Igjen var det viktig for oss å sette sidemålet i en kontekst som inkluderer både den kulturhistoriske delen og den funksjonen det kan ha i dagens samfunn. Vi vil ha elevene bort fra ideen om et arkaisk språk som ikke fungerer i dagens samfunn. Gjennom metaforen lusekofte – fikk vi demonstrert det.” Ulsrud videregående skole hadde besøk av språkviter og forfatter Helene Uri som blant annet snakket om språk og kjønnsperspektiv, og skolen rapporterer at ”Dette ble en inspirasjonsøkt som ga mersmak for både lærere og elever”.

Et annet element for å styrke opplevelsesdimensjonen og bidra til positive holdninger, har vært teaterbesøk på Den Norske Teatret. Blant annet har elever sett ”Det folk vil ha”, forfatter Are Kalvø, ”Bikubesong”, forfatter Frode Grytten og ”Verdas mest forelska par”, forfatter Rune Belsvik, og musikalen ”Hair”.

I følge rapporter fra møter i ressursgruppen har det vært mye informasjonsdeling når det gjelder tiltak ved den enkelte skole. Dette kan ha fungert som idéspredning. I følge referat fra et slikt møte viste prosjektkoordinatorene ”(...) til et mangfold av tiltak knyttet til mål og virkemidler i forsøket med særlig fokus på det holdningsskapende arbeidet.”⁶³ Det ble blant

⁶³ Referat fra møte med ressursgruppen i forsøket 27.11.2006.

annet vist til arbeid med særernnet, fagkonferanser, midtveisvurderinger og elevsamtaler, i tillegg til forfatterbesøk, skrivekurs og foredrag om språklige og litterære emner.

I forsøket har holdningsarbeidet pågått i to faser; første fase var de tiltakene som ble igangsatt som del av forsøket fra Utdanningsetaten og skolenes side. I evalueringen ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant elevene på forsøksskolen og på sammenligningsskolene i juni 2005, og dette ble rapportert i september 2005. Resultatene av holdningsundersøkelsen viste nemlig at elevene både i og utenfor forsøket var svært negative til nynorsk. Både lærerne i forsøket og Utdanningsetaten konkluderte med at det var behov for ekstra trykk på holdningsarbeidet i forsøket som følge av dette. Evalueringen har imidlertid ikke grunnlag for å si noe om sammenhenger mellom holdningsundersøkelsen og tiltak i forsøket. Noen skoler valgte å bruke holdningsrapporten som utgangspunkt for diskusjon med elevene om holdninger til nynorsk. Mange skoler har våren og høsten 2006 gjennomført egne holdningsundersøkelser blant elevene, med bruk av Fronter som verktøy, for å se om bildet har endret seg. Ved Fagerborg videregående skole ble en holdningsundersøkelse blant elevene gjennomført i november/desember 2006. Skolen konkluderer med at ”Det synes som om holdningen til forsøket i seg selv er overveldende positiv, at tiltakene er blitt godt mottatt, at mye tyder på at holdningene til sidemålet er blitt bedre, og at de negative holdningene i hovedsak er knyttet til nynorsk som skriftlig sidemål”. Noen elevlogger fra skolen illustrerer Fagerborg skoles erfaringer:

”Vi slipper den tørre grammatikken, men får allikevel oppleve de interessante og kulturelle sidene ved Ivar Aasens landsmål.”

”Jeg tror det er svært viktig å gi ungdommen en positiv opplevelse av nynorsken, og beste måte å gjøre dette på er ved å vise at nynorsk ikke bare er noe de snakket på bygda for 100 år siden. (...) slik at ungdommen får oppleve at det kan være kult å snakke nynorsk også.”

”Under det såkalte nynorskforsøket, som jeg takker høyere makter for, har vi opplevd mye.”

”Både å ha vært på teater og fått foredrag på nynorsk har vært spennende. Vi er likevel svært takknemlige for at vi har sluppet å skrive nynorsk. På den måten slipper vi å bli presset til å bruke lang tid på noe vi ikke ønsker, men har allikevel fått et lærerikt innblikk i nynorsk som bruksspråk. Vi føler at vi har fått et bedre og mer avslappet forhold til nynorsk nå som vi ikke ser på den som en ”fiende”. Takk for at vi slipper å sitte timevis med ordboka!”

”Fritaket fra nynorsk har vært fantastisk. Vi har lært mer bokmål, som vi føler er mer relevant for norskfaget. Vi anbefaler denne reformen på det sterkeste til de neste generasjoner.” (Utdanningsetaten i Oslo 2007, s. 14).

Elevutsagnene illustrerer først og fremst at elevene har tilegnet seg et vokabular om nynorsk som målform, og om konteksten som dette inngår i, både i et kulturhistorisk perspektiv og i et bruksspråkperspektiv. Dette er interessant med tanke på intensjonene med forsøket og diskusjonene som har foregått i ressursgruppen for forsøket. I et norskfaglig og didaktisk perspektiv kan det være interessant i forhold til diskusjonene som vi har registrert føres innenfor forskningen om opplæringen i nynorsk som sidemål (se kapittel 2), og hva man ønsker at elevene skal få ut av denne opplæringen.

3.5 Oppsummering

Gjennom denne kvalitative analysen har vi belyst hvordan forsøket er gjennomført og erfart. Aktørens forståelse av prosessene i forsøket supplerer de kvantitative effektanalysene og gir grunnlag for en mer erfaringsnær innsikt i hvorfor sammenhengene opptrer og hvordan de arter seg. Sidemålsforsøket i videregående skoler i Oslo kommune ble konkretisert og igangsatt i en periode med liberal praksis for godkjenning av forsøk i opplæringen. Oppstartsprosessene i Utdanningsetaten i Oslo kommune og godkjenningsprosessene hos Utdanningsdirektoratet har foregått som parallelle prosesser, og preges av ønsket om å komme i gang så raskt som mulig. Dette har gjort at gjennomføringen av forsøket møtte store utfordringer på skolenivå, særlig blant lærerne og i startfasen. Dette henger sammen med innføringen av virkemidlene for forsøket.

Etter endt forsøk og de erfaringene som er gjort i løpet av prosessen har både elever og lærere utviklet sin forståelse av hva denne typen forsøksvirksomhet kan bidra med. Mange av elevene oppfatter stadig at det er en motsetning mellom ”vanlig” nynorsk sidemålsundervisning og den undervisningen de har fått. Selv om den asymmetriske relasjonen mellom hovedmål og sidemål er vedlikeholdt på tross av forsøket, kan dette bety at forsøket har lyktes i å gi elevene et mer nyansert syn på hva nynorskopplæringen kan omfatte, og at forståelsen av nynorskens kulturelle verdi dermed er styrket. Evalueringens bidrag til en videre debatt om styrkingen av sidemålsopplæringen er at systematisk arbeid med nye lærings- og vurderingsformer kan oppleves som utfordrende underveis i prosessen, men samtidig erfares som et verdifullt tilskudd til skolens pedagogiske utviklingsarbeid.

4 Metode og undersøkelsesdesign for effektevalueringen

4.1 Evalueringsopplegget

NIFU STEPs design for evalueringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål inneholder både en *kvantitativ effektevaluering* og en *kvalitativt orientert evaluering*. Kunnskapsbehovene som ble signalisert i konkurransegrunlaget omfatter både elevenes ferdigheter og holdninger og lærernes rolle og holdninger, samt endringer i disse over tid. For å svare på slike spørsmål vil det være behov for et representativt, dvs. et kvantitativt, statistisk forankret evalueringsdesign. *Representativitet* innebærer at hver enkelt undersøkelsesenheter har kjent trekk sannsynlighet. Da kan resultater generaliseres innenfor kjente usikkerhetsmarginer. Organiseringen av undervisningen innenfor de ulike alternativene skal også dokumenteres og diskuteres. Evalueringen må for eksempel finne empiriske uttrykk (*indikatorer*) for de virkemidlene som er knyttet til hver enkelt av de tre målsettingene for forsøket. Noen av disse virkemidlene kan tallfestes, andre peker i retning av mer kvalitative vurderinger. Stikkordet i denne forbindelsen er *autentisitet* (i motsetning til representativitet), eller nærkontakt med fenomenet – hva som skjer, når det skjer, der det skjer. Her blir begreper som mening, forståelse og fortolkning viktigere enn for eksempel begreper som effekt. Tankegangen er at et metodisk design som jakter på representativitet og et metodisk design som jakter på autentisitet vil berike hverandre gjensidig, men det viktigste er at den kvalitative tilnærmingen fungerer som et løpende supplement og korrektiv til prosjektets omfattende effektevaluering.

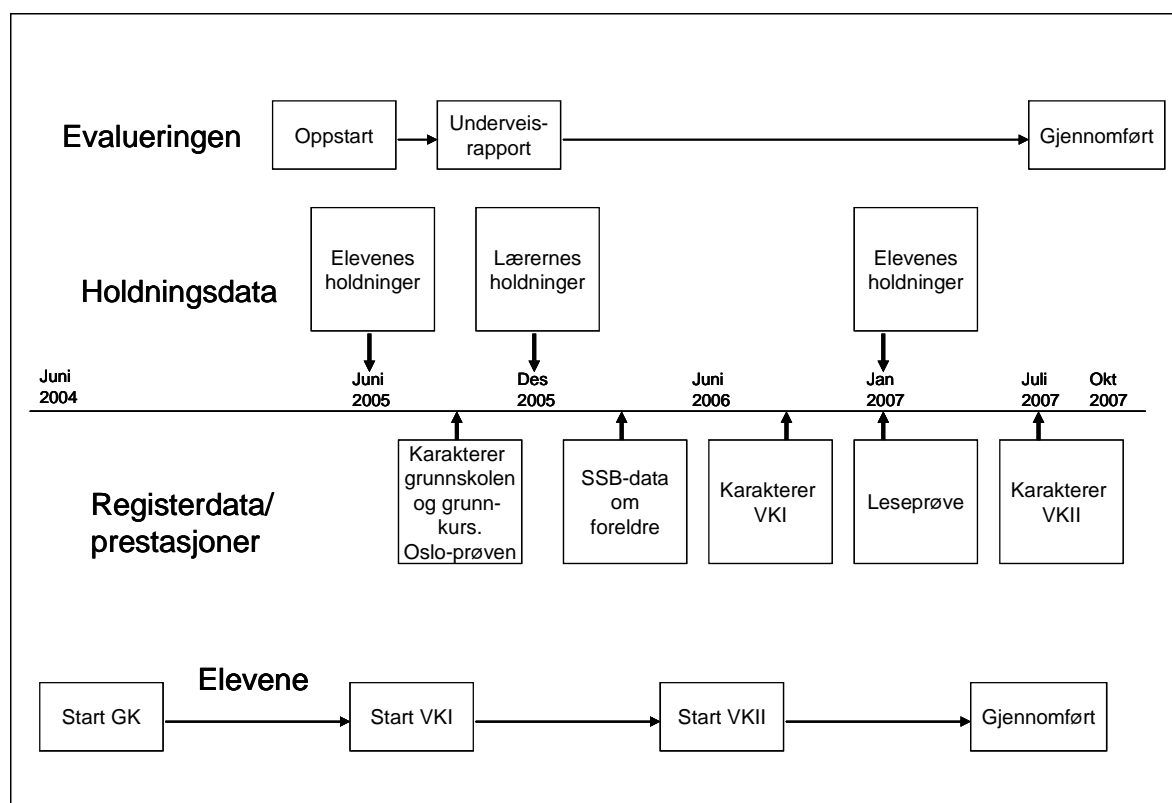
4.2 Effektevaluering av læringsutbytte og holdninger

4.2.1 Prosjektopplegg for den kvantitative studien – en kort gjennomgang

Slik de tre hovedmålene for forsøket er formulert, forutsettes en *kvantitativ effektevaluering*. Her er det viktig å skille mellom vitenskapelige krav til selve undersøkelsesdesignet, og vitenskapelige krav til instrumenter (empiriske indikatorer) som skal brukes til å måle ferdigheter og holdninger. Uansett hva slags ferdighets- og holdningsmål man argumenterer for å benytte, for eksempel om man oppfatter karakterer som gode ferdighetsindikatorer eller ikke, er det noen minimumskrav til selve undersøkelsesopplegget som må tilfredsstilles. Disse kravene er forankret i statistisk utvalgs- og testteori. Først beskrives det statistiske designet, deretter beskrives og diskuteres valg av instrumenter for å måle virkninger av forsøket i Oslo-skolene.

Den kvantitative delen av undersøkelsen gjennomføres ved analyser av registerdata og spørreskjemadata. I figur 4.1 viser vi hvilke data som er samlet inn og på hvilke tidspunkter de forskjellige datainnsamlingene ble gjennomført. For å måle forbedring av elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet og muntlige fremstillingsevne, har vi valgt å bruke skolens egne mål på prestasjoner og ferdigheter, nemlig karakterer. For måling av leseferdigheter er det utviklet en egen leseundersøkelse spesielt for evalueringen. Resultatene fra denne sammenholdes med resultatene fra Oslo-prøvens lesedel, som de samme elevene gjennomgikk da de var på 10. trinn i skoleåret 2003 – 2004.

Karakterdata ble samlet inn ved slutten av hvert skoleår, og i tillegg ble elevenes karakterer fra grunnskolen samlet inn. Utdanningsetaten var behjelpelig med dette. Det ble også samlet inn bakgrunnsdata om elevenes foreldre fra Statistisk sentralbyrå våren 2006.



Figur 4.1: Prosjektmodell for den kvantitative delen av evalueringen

For å måle elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt er det foretatt to omfattende spørreskjemaundersøkelser, i juni 2005, mens elevene ennå gikk i grunnkurs og ved månedsskiftet januar/februar i 2007, da de gikk i VK2. Det ble dessuten gjennomført en nettbasert undersøkelse midtveis i skoleåret 2005 – 2006 for å kartlegge lærernes holdninger til forsøket og deres opplevelse av skolehverdagen.

4.2.2 Forsøks elever og sammenligningsgrupper

I forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo-skolene har Utdanningsingsetaten inndelt skolene i to grupper. Disse inndelingskriteriene, samt at elevene på forsøksskolene selv har valgt om de vil delta eller ikke, er premisser for evalueringsstudien. Vi står ovenfor en *kvasi-eksperimentell situasjon med seleksjon* (bl.a. "selvutvelgelse"). En eksperimentell situasjon forutsetter at skoler, eventuelt elever velges ut etter en tilfældighetsmekanisme (randomisering). Selv om skoler opptrer som matchede par med hensyn til spesifiserte skole- og elevkjennetegn, vil elevenes mulighet til å takke nei til tilbudet om å delta i forsøket, representere et brudd på en randomiseringslogikk. Vi har med andre ord en situasjon med selvutvelgelse. Utfordringen er uansett å finne et godt sammenligningsgrunnlag for å vurdere forsøkets effekt for de elevene som har valgt å ikke ha skriftlig sidemål i norsk (forsøks elever/eksponeringsgruppe). I en kvasi-eksperimentell situasjon kalles ikke de gruppene som sammenlignes "eksperiment-gruppe" og "kontrollgruppe", gruppene kalles *eksponeringsgruppe* (treatment-group) og *sammenligningsgruppe*. Fem kategorier elever vil danne grunnlag for en systematisk sammenligning for å vurdere hvordan forsøket virker.⁶⁴

⁶⁴ Størrelsen på gruppene avviker noe fra det som tidligere er opplyst fra Utdanningsetaten. Vi tar utgangspunkt i hvilken status elevene hadde i forhold til forsøket våren 2005 i følge skolene og hvilke eksamener de avla våren 2007. Da hadde en del elever skiftet skole, gått ut av forsøket eller begge deler. Noen som opprinnelige var norsk 2 elever hadde dessuten avlagt ordinær eksamen i norsk hovedmål, og disse regnes ikke lenger som norsk 2 elever, men elever med fritak for sidemål, og ellers med ordinær læreplan. Endelig hadde 11,3 prosent av elevkullet gjort et omvalg eller valgt bort videregående opplæring.

- a) Forsøks elever: 885 elever ved de ni forsøksskolene som hadde valgt bort skriftlig sidemål. Høsten 2006 var tallet redusert til 773
- b) Fritaksgruppe 1: 317 elever med ordinær læreplan i norsk som hadde fritak for vurdering i skriftlig sidemål. Tallet var 337 høsten 2006
- c) Fritaksgruppe 2: 250 elever som hadde fritak for vurdering i skriftlig sidemål på bakgrunn av læreplanen i norsk som 2. språk. Tallet var 165 høsten 2006
- d) Elever på forsøksskoler som ikke deltok i forsøket: 129 elever ved forsøksskolene som takket nei til tilbudet om å velge bort skriftlig sidemål. Tallet var det samme høsten 2006.
- e) Elever på skoler som ikke deltok i forsøket: 968 elever på samme klassetrinn i Oslo som har hatt ordinær opplæring i skriftlig sidemål fordi skolen de gikk på, ikke deltok i forsøket. Tallet var 857 høsten 2006.

Vi regner med at det er systematiske forskjeller mellom elever som inngår i disse gruppene, forskjeller som påvirker elevenes faglige utvikling, motivasjon, holdninger og lignende. I klassisk testdesign sammenlignes grupper som har vært gjort til gjenstand for en eksponering ("treatment") med grupper som ikke er påvirket på samme måten, dvs. grupper som i "testforstand" er overlatt til seg selv. I dette forsøket kan imidlertid enkelte elever takke nei til tilbudet om eksponering selv om de i alle andre henseende er del av tiltaksdeltagernes (skole- og klasse)miljø. Andre elever har fått fritak fra vurdering i skriftlig sidemål av andre grunner enn at de deltar i selve forsøket. Selv om den i statistisk forstand viktigste sammenligningen foretas mellom *gruppe a* (forsøks elever) og *gruppe e* (sammenligningsgruppe), vil vi i utgangspunktet registrere elevenes tilhørighet etter kriteriene a – e, det vil si at tilhørighet til alle fem gruppene registreres.

Det presenteres tre argumenter for fritak fra skriftlig sidemål: (1) Elevene som får denne valgmuligheten får bedre ferdigheter i skriftlig hovedmål enn de ellers ville hatt, (2) elevene får bedre leseferdigheter og muntlig fremstillingsevne (generelt) enn de ellers ville hatt, (3) elevenes holdninger til norskfaget generelt og til sidemålet spesielt forbedres i forhold til en situasjon der elevene ikke får denne valgfriheten.

Kausalitetsanalyse i samfunnsvitenskap har alltid et kontrafaktisk element i seg (jf. formuleringen "enn de ellers ville hatt"). Elevene observeres ikke i to tilstander samtidig (med og uten valgfrihet). Gjennom systematisk sammenligning med elever som i andre henseende er lik forsøks elevene, kan vi imidlertid anskueliggjøre denne kontrafaktiske situasjonen.

4.3 Måling av læringsutbytte

Læringsutbyttet måles ved hjelp av karakterdata og testskårer på individnivå. Her hadde vi i utgangspunktet tenkt oss å bruke fem potensielle kilder til vurdering av læringsutbytte: Standpunktkarakterer, eksamenskarakterer, nasjonale prøver, Oslo-prøven og Pisaundersøkelsen. Den viktigste begrunnelsen for å benytte karakterer som mål på læringsutbytte er at karakterer er skolens eget instrument for å måle læring. Vi ønsker å benytte skolens egne instrumenter. Videre er karakterer og poengsummer inngangsbillett til enkelte høyere utdanninger, ja i dag er det også ganske strenge opptakskrav til universitetsutdanninger som var åpent tilgjengelig for få år siden. Karakterer bidrar dessuten til å differensiere lønnsnivået på enkelte segmenter på arbeidsmarkedet, selv om slike effekter er sterkere blant høyt utdannede enn blant arbeidssøkende og yrkesaktive med utdanning på videregående nivå. Det er altså interessant i seg selv å dokumentere positive og negative effekter på den enkeltes karakterer i skolen.

4.3.1 Vi benytter koblede registerdata

Elevenes *læringsutbytte* måles ved hjelp av karakterdata som vi har fått fra Utdanningsetaten. Vi har hatt tilgang til data fra hvert enkelt klassetrinn i videregående opplæring for alle elevene i populasjonen. I tillegg har vi karakteropplysninger fra grunnskolens avgangstrinn for de fleste elevene. Disse opplysningene er koblet med registerdata fra SSB om elevenes foreldre. SSB foretok denne koblingen fordi vi trengte elevenes fødselsnummer for å kunne foreta registerkoblinger. Datatilsynet krever vanligvis en uavhengig instans som foretar koblinger av personsensitive opplysninger, slik at forskerne kun forholder seg til et anonymisert datasett.

Siden det er snakk om registeropplysninger, kan vi ta med *alle elever* som begynte på grunnkurs i videregående opplæring i Oslo høsten 2004. Da har vi samtidig løst representativitetsproblemet i undersøkelsen. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at selv om alle elever er med, er den teoretiske populasjonen alltid større enn den populasjonen vi tar utgangspunkt i. Resultater fra denne undersøkelsen kommer til å bli generalisert til nærliggende kull og områder (generalisering i tid og rom). Dersom vi finner noen virkninger av forsøket, ja selv om vi ikke skulle finne noen virkninger, vil dette bli lagt merke til i områder hvor det kan være aktuelt med tilsvarende forsøk som i Oslo-skolen (generalisering i rom), og det vil kunne få konsekvenser for tilbudet til fremtidige grunnkurskull i Oslo (generalisering i tid). Kunnskapen en slik undersøkelse genererer har relevans langt ut over det kullet som undersøkes. Derfor er den teoretiske populasjonen betydelig større enn den populasjonen vi tar utgangspunkt i, og det er relevant å benytte statistiske signifikanstester for å anslå usikkerhet ved generalisering av resultater fra undersøkelsen. Filen med individopplysninger som er innhentet fra Utdanningsetaten og SSB inneholder følgende opplysninger:

- Foreldrenes utdanning
- Foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning/eventuelt trygdestatus
- Foreldrenes yrke
- Foreldrenes inntekt
- Innvandringsstatus/fødeland
- Hvilken av gruppene a-e eleven tilhører (a) valgfritt sidemål; b) fritaksgruppe 1; c) fritaksgruppe 2; d) takket nei til tilbudet; e) ikke fått tilbud om valgfritt sidemål)
- Studieretning
- Skoleidentifikasjonsnummer
- Hvilken klasse/basisgruppe eleven går i
- Karakterer fra ungdomsskolen (fagkarakterer og poengsum)
- Resultat av Oslo-prøven 2004, 10. trinn
- Karakterer fra grunnkurset
- Karakterer fra VK1
- Karakterer fra VK2

Elevene har gjennomført Oslo-prøven i lesing i tiende klasse. Med denne som utgangspunkt har vi laget en egen leseprøve tilpasset avgangstrinnet ved de tre studieretningene. Denne ble gjennomført som en del av intervjuundersøkelsen blant elevene i VK2. Vi har dermed et meget verdifullt sammenligningsgrunnlag og potensielt korrektiv til de øvrige prestasjonsmålene skolen opererer med (standpunkt-karakterer, eksamens-karakterer og poengsummer).

Vi har valgt ikke å benytte resultater fra PISA-undersøkelsen og de nasjonale prøvene. PISA-undersøkelsen er en utvalgsundersøkelse som dekker et mindretall av norske grunnskoler. Ved hver av de skolene som velges ut i PISA-undersøkelsen, velges bare tretti-fem 15-åringer ut for deltakelse i undersøkelsen. Vår vurdering er at dette gjør PISA-materialet uegnet for å dekke elever ved de skolene som er med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål.

Selv om Pisa-undersøkelsen inneholder mange interessante indikatorer på elevferdigheter, satser vi her på karakterer og skår på ulike dimensjoner i de nasjonale prøvene, prøver som i prinsippet dekker hele elevgruppen. Resultatene fra de nasjonale prøvene har vi valgt å se bort fra etter kritikken som ble rettet mot disse prøvene i evalueringen av dem. Spesielt gjelder dette skrive delen av prøven. (Lie, Hopfenbeck, Ibsen og Turmo, 2005) Det er dessuten kjent at det har vært systematisk frafall ved enkelte videregående skoler i forbindelse med gjennomføringen av de nasjonale prøvene.

4.3.2 Standpunkt karakterer og eksamensresultater

Vi har ønsket en mest mulig komplett karaktermatrise for hver enkelt elev fra og med siste år i ungdomsskolen til og med tredje år i videregående opplæring. Det er flere grunner til dette. Selv om undersøkelsens sentrale fokus er norskfaget, vil prestasjonsnivået i andre fag påvirke prestasjonsnivået i norsk. Dette kan kalles ”smitteeffekter”. Prestasjoner i andre fag som samfunnsfag, historie, matematikk osv. bidrar vanligvis til å forklare karakterendringer i norsk, og omvendt. Forklaringen på slike fenomener er ikke enkle, en hypotese er knyttet til ”vane”, dvs. at eleven venner seg til et bestemt prestasjonsnivå og –utvikling og nærmest entrer bestemte prestasjonsrør i løpet av skolegangen og tilpasser innsatsen etter dette. Den som setter karakterer kan også utvikle slike oppfatninger som påvirker vurderingene, ferdigheter som utvikles på ett felt kan generere ferdigheter på andre felt. Her er det flere tolkningsmuligheter. Siden vi har standpunkt karakterer i mange fag fra ungdomsskolen, er det interessant å registrere standpunkt karakterer i tilsvarende fag på grunnkurs, VK1 og VK2 i videregående. Vi kan fortsatt beregne karakterdifferanser (”karakterprodukter”) som kan inngå i analysen.

4.3.3 Hvorfor det er viktig med basisgruppe/skoleklasse

I alle skolemiljøer vil det være såkalte ”gjengeffekter” (peer group effects). Slike effekter på den enkelte elevens karakterutbytte er nettovirkninger av flere aspekter ved elevens omgivelser som statistisk sett fanges opp ved for eksempel å beregne gjennomsnitt og varians på prestasjoner, sosial bakgrunn og lignende i skoleklassen. Noen slike ”kollektive ressurser” er gitt før elevene kommer til 1. skoletime. I utdanningsforskning kalles disse ”inntaksbalanseskårer”. Andre konteksteffekter er direkte relatert til undervisningskvalitet eller om man vil, kvaliteten på de faglige og sosiale relasjoner mellom klasserommets sentrale aktører, effekter som gjerne betegnes som undervisningskvalitet, prestasjonsklima eller generelt ”prosessbalanseskårer”. Vanligvis er inntaksbalanseskårer og prosessbalanseskårer meget høyt korrelert, dvs. at kollektive ressurser i undervisningssituasjonen i (minst) like stor grad er knyttet til hvem medelevene er som til hvem læreren er og hva medelevene utvikler seg til.

Amerikansk skoleforskning har siden 1970-tallet undersøkt om det finnes optimale elevkonstellasjoner i en skoleklasse og om en systematisk omfordeling av andre typer ressurser som for eksempel lærerinnsats kan kompensere der hvor konstellasjonen avviker fra slike gunstige sammensetninger. Resultatene av denne forskningen er ikke entydige. Evalueringen av Reform 94 viste at slike konteksteffekter kunne ha betydelig effekt på elevenes prestasjonsnivå i videregående også når det ble ”kontrollert for” opptakskarakterer, sosial bakgrunn, elevens fødeland, eventuelle vansker/diagnoser og lignende. Nær sagt alle grupper elever har store fordeler av å gå i en prestasjonssterk klasse. Vi har brukt informasjon om hvilken klasse eller gruppe eleven tilhørte på grunnkurset i en del av analysene. Praksis er imidlertid svært forskjellig fra skole til skole når det gjelder inndelingen i klasser etter grunnkurset. Når vi bruker opplysninger på klassenivå, gjør vi det dermed med forbehold for at dette strengt tatt bare har gyldighet for det første året.

4.4 Spørreskjemaundersøkelsene blant elevene

4.4.1 Utvalget

Det er gjennomført to spørreskjemaundersøkelser blant elever ved videregående skoler i Oslo. Utvalget omfattet i utgangspunktet alle elever som høsten 2004 startet på grunnkurs innenfor studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag (AA), studieretning for idrettsfag (ID) eller studieretning for musikk, dans og drama (MD). Dette gjelder i alt 17 videregående skoler i Oslo, 9 av dem var med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål, mens 8 er med i undersøkelsene som sammenligningsskoler. Ved de 17 skolene og tre studieretningene startet i alt 2556 elever høsten 2004.

I utgangspunktet tilsvarte utvalget for elevundersøkelsene elevpopulasjonen høsten 2004, men ettersom evalueringen skulle følge et elevkull gjennom videregående opplæring, ville denne populasjonen etter hvert reduseres i antall. Følgende grupper gikk ut av populasjonen:

- Elever som var registrert som sluttet i videregående opplæring høsten 2006
- Elever som skiftet studieretning
- Elever som skiftet skole
- Elever som ikke fulgte normal progresjon

Det har vært mulig å skifte status i forhold til forsøket, ved at man har kunnet gå ut av forsøket og velge vurdering i skriftlig sidemål likevel. Å gå den motsatte veien har derimot ikke vært mulig. Vi har ikke komplett informasjon om hvilke forsøks elever som har valgt skriftlig sidemål underveis, så vi må derfor ta forbehold for at noen få elever kan befinne seg i feil kategori i våre analyser. Noen elever har dessuten skiftet status ved at de opprinnelig var registrert som Norsk 2 elever, mens de faktisk har avlagt eksamen i norsk skriftlig hovedmål og dermed regnes som elever som har fritak fra skriftlig sidemål.

4.4.2 Frafall og omvalg

Tabell 4.1 viser hvor mange elever som var registrert ved de 17 skolene høsten 2004, hvor mange som var med i den første spørreskjemaundersøkelsen i juni 2005 og hvor mange som var med i den andre undersøkelsen i januar 2007.

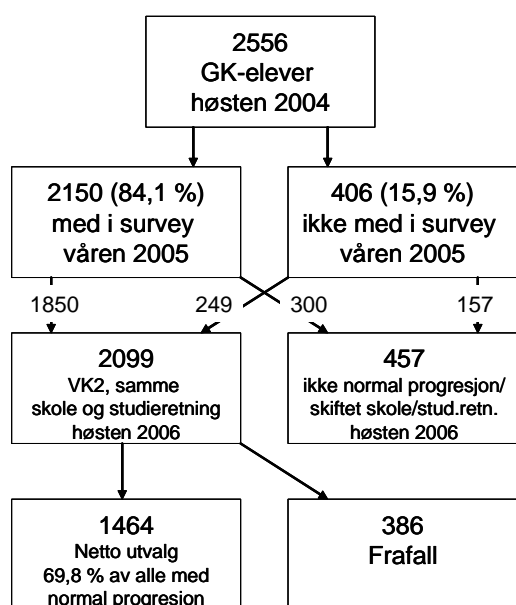
Tabell 4.1: Deltakelse i de to elevundersøkelsene ved de 17 skolene som er med i evalueringen.

	Elever 2004- 2005	Besvart survey juni 2005	Svar- prosent 1	Frafall/ omvalg fra 2004 til 2007	Elever 2006- 2007	Ikke med i survey 2005	I utvalg januar 2007	Besvart survey jan 2007	Svar- prosent 2	Svar- prosent 3
Berg	122	98	80 %	33	89	12	77	66	86 %	74 %
Bjerke	78	75	96 %	11	67	2	65	58	89 %	87 %
Bredtvet	75	50	67 %	50	25	3	22	19	86 %	76 %
Fagerborg	181	157	87 %	26	155	18	137	123	90 %	79 %
Foss	174	145	83 %	17	157	21	136	124	91 %	79 %
Grefsen	127	116	91 %	16	111	7	104	65	63 %	59 %
Hartvig Nissens	187	164	88 %	28	159	17	142	112	79 %	70 %
Hellerud	76	47	62 %	31	45	8	37	22	59 %	49 %
Lambertseter	213	188	88 %	20	193	19	174	158	91 %	82 %
Manglerud	201	160	80 %	63	138	21	117	87	74 %	63 %
Nordstrand Oslo	135	128	95 %	8	127	7	120	103	86 %	81 %
handelsgymnasium	223	183	82 %	26	197	33	164	86	52 %	44 %
Oslo katedralskole	180	163	91 %	19	161	13	148	124	84 %	77 %
Persbråten	178	148	83 %	34	144	19	125	70	56 %	49 %
Stovner	120	94	78 %	15	105	16	89	80	90 %	76 %
Ullern	121	95	79 %	17	104	23	81	72	89 %	69 %
Ulsrud	164	139	85 %	42	122	10	112	95	85 %	78 %
Total	2555	2150	84 %	456	2099	249	1850	1464	79 %	70 %

- Svarprosent 1: Andel av de registrerte elevene på grunnkurset som besvarte undersøkelsen i juni 2005.
- Svarprosent 2: Andel av elevene som mottok skjema i januar 2007 og som besvarte det. Gjelder elever som a) fulgte normal progresjon b) gikk på samme skole og c) gikk på samme studieretning.
- Svarprosent 3: Andel av alle elever som besvarte skjemaet i januar 2007 og som a) fulgte normal progresjon b) gikk på samme skole og c) gikk på samme studieretning.
- Frafall/omvalg: Elever som enten har sluttet, ikke har fulgt normal progresjon, har skiftet skole eller skiftet studieretning etter grunnkurset 2004-2005.
- Elever 2006-2007: Elever 2004-2005 minus Frafall/omvalg.
- I enkelte klasser ved tre av sammenligningsskolene ble instruksjonen om å føre elevnummer på skjemaet ikke fulgt. Dette førte til at 86 utfylte unummererte skjemaer ikke kan benyttes i evalueringen og reduserte svarprosenten med 4 hhv 5 prosentpoeng.

Av de i alt 2556 elevene deltok 2150, eller 84 prosent, i den første undersøkelsen i juni 2005. Etersom evalueringen av forsøket skal gjelde elever som har fulgt normal progresjon på samme studieretning og ved samme skole gjennom tre år, må vi trekke 457 elever fra de 2556 opprinnelige. Dette er elever som enten hadde sluttet i videregående opplæring før høsten 2006, var VK1- eller grunnkurselever eller hadde skiftet skole eller studieretning høsten 2006. Vi står da igjen med 2099 elever, 1107 ved forsøksskolene og 992 ved sammenligningsskolene. Når vi regner svarprosent for den andre undersøkelsen med basis i dette tallet, blir den 70 prosent, 76 prosent ved forsøksskolene og 63 prosent ved sammenligningsskolene.

Figur 4.2: Skjematisk framstilling av endring i populasjonen og frafall.



Av de 2099 elevene var imidlertid 249 ikke med i undersøkelsen i juni 2005, og disse ble ikke tatt med i utvalget for den andre undersøkelsen. Det var dermed 1850 elever som mottok spørreskjema i januar 2007. Når vi regner svarprosent med basis i hvor mange som faktisk mottok det andre spørreskjemaet, blir den 79 prosent⁶⁵, 87 prosent ved forsøksskolene og 71 prosent ved sammenligningsskolene.

Når 70 prosent av populasjonen (elever med normal studieprogresjon, som ikke har skiftet skole eller studieretning) deltar i begge undersøkelser, må det kunne sies å være tilfredsstillende. Det er høyere enn det vi finner i Østlandsprosjektet (Markussen m.fl 2006:252). Av de 9751 elevene som besvarte den første undersøkelsen på 10. trinn, var det 59,5 prosent som besvarte både den andre og den tredje undersøkelsen.

Tabell 4.2: Svarprosent etter første og annen spørreskjemaundersøkelse for fire grupper av elever.

	Med i forsøket	Valgt skriftlig sidemål	Ordinær, utenfor forsøket	Fritatt for skriftlig sidemål	Alle
Svarprosent GK	89 %	90 %	89 %	86 %	88 %
Svarprosent VK2	79 %	79 %	62 %	66 %	70 %

Når vi ser på svarprosenten for ulike grupper av elever, får vi fram tydelige forskjeller. Høyest er svarprosenten for elever som var med i forsøket og for elever som gikk på skoler som var med i forsøket, men som hadde valgt skriftlig sidemål. I juni 2005 var hhv 89 og 90 prosent av disse gruppene i populasjonen med i undersøkelsen, mens svarprosenten hadde sunket til 79 prosent etter undersøkelsen i januar 2007. Ordinære elever på skoler utenfor forsøket startet også med en svarprosent på 89, men denne sank drastisk til 62 prosent etter den andre undersøkelsen. Dette skyldes for en stor del at vi mistet en del utfylte skjemaer som ikke var blitt påført elevnummer ved tre skoler. Hadde instruksjonen blitt fulgt ved disse skolene, ville den endelige svarprosenten for denne gruppen ha vært 72 prosent i stedet for 62 prosent. Blant elever som er fritatt for skriftlig sidemål, sank svarprosenten fra 86 til 66 prosent fra første til andre undersøkelse. Vi kan ut fra dette konkludere med at svarprosenten for de to første gruppene av elever er svært tilfredsstillende, mens den må kunne sies å være akseptabel for de to siste.

Det beste sammenligningsgrunnlaget vi har når det gjelder de som har deltatt i undersøkelsene og de som falt fra underveis, gjelder karakterer. Tabellen nedenfor viser gjennomsnittskarakterer i norsk på VK1 og inntakspoeng til videregående utdanning.

⁶⁵ I alt 1926 elever mottok spørreskjema. 76 hadde skiftet skole og/eller studieretning, og 41 av disse besvarte undersøkelsen. Det er siden besluttet å holde disse utenfor evalueringen fordi det er vanskelig å kontrollere for effekten av endringen i rammebetingelsene rundt disse elevene.

Tabell 4.3: Gjennomsnittskarakterer og inntakspoeng etter deltakelse

	Med i begge under- søkelser	Ubesvart i survey 2007	Ubesvart i survey 2005	Alle
Standpunkt skriftlig norsk VK1	3,97	3,79	3,77	3,91
Standpunkt muntlig norsk VK1	4,24	4,18	4,06	4,21
Inntakspoeng til videregående	50,6	50,0	49,5	50,4

De som deltok i begge undersøkelsene har noe bedre karakterer og flere inntakspoeng enn elever som ikke deltok. De som falt ut allerede i forbindelse med den første undersøkelsen har de dårligste karakterene og færrest inntakspoeng. Forskjellene er likevel små, særlig når det gjelder antall inntakspoeng, og det er ikke grunn til å tro at de vil ha noen avgjørende betydning for de resultatene vi ellers finner i forbindelse med evalueringen.

Vi har også opplysninger om studieretning for hele populasjonen. Her viser det seg at svarprosenten er signifikant høyere blant idrettsfagelevne enn blant elevene på de to andre studieretningene.

Tabell 4.4: Svarprosent etter studieretning

Studieretning	I nettoutvalg	Ubesvart i survey 2007	Ubesvart i survey 2005	Total
Allmennfag	69 %	19 %	12 %	100 %
Musikk, dans, drama	66 %	19 %	15 %	100 %
Idrettsfag	82 %	10 %	8 %	100 %
Alle	70 %	18 %	12 %	100 %

Den høye deltakelsen på Bjerke vgs, der alle i utvalget er idrettsfagelever, bidrar særlig mye til at denne studieretningen har høy deltakelse. Det viser seg imidlertid at idrettsfagelevne har svarprosent over gjennomsnittet uansett hvilken av de fire skolene som har denne studieretningen de går på. Det svake resultatet for musikk, dans, drama skyldes at en av skolene kom særlig dårlig ut i 2007, mens de tre øvrige skolene ligger over gjennomsnittlig svarprosent. For allmennfag er bildet langt mer sammensatt, med svarprosent som varierer mellom 44 og 82 prosent.

4.5 Undersøkelsen blant lærerne

I desember 2005, da forsøket hadde kommet halvveis, ble det gjennomført en nettbasert spørreundersøkelse blant lærerne som deltok i forsøket, og blant lærere på tilsvarende klassetrinn ved sammenligningsskolene. Etter henvendelse til de 17 skolene, som var med i evalueringen, fikk vi opplysninger om at i alt 91 forskjellige lærere hadde undervist på grunnkursnivå i norsk på de tre aktuelle studieretningene i skoleåret 2004-2005. Ved nærmere undersøkelser i løpet av feltperioden viste det seg at tre av disse likevel ikke hadde undervist på en av de tre studieretningene, slik at antall grunnkurslærere var 88, varierende fra tre til sju på hver skole.

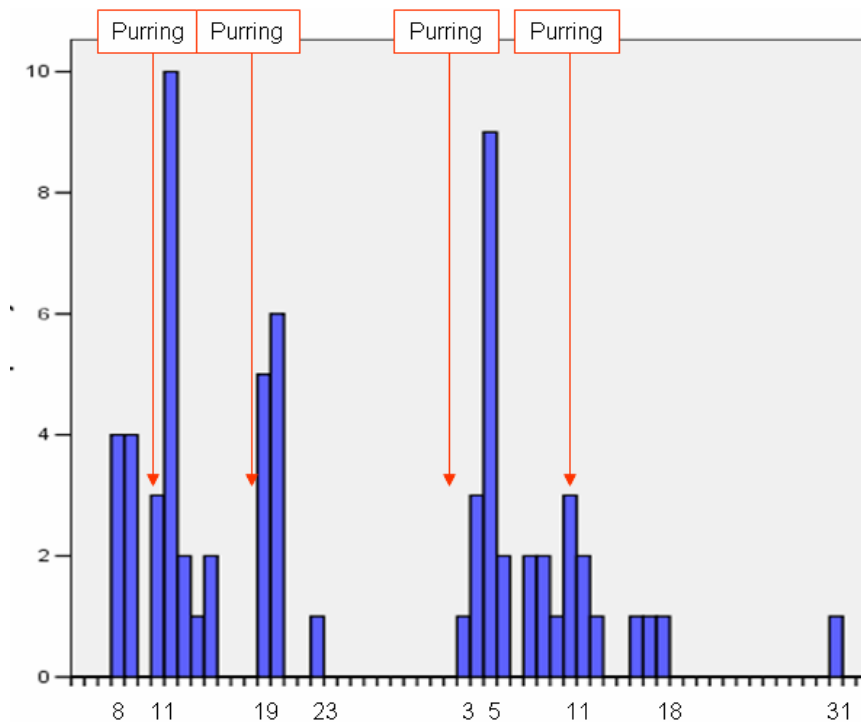
Av de 88 lærerne hadde åtte enten sluttet ved skolen, eller gått ut i permisjon. Blant disse åtte var det imidlertid fire som vi fikk e-postadresse til, slik at vi kunne sende ut e-post til i alt 84 lærere. De tre lærerne som viste seg ikke å være i målgruppen, fikk også e-post med invitasjon til å delta i undersøkelsen, slik at vi sendte ut e-post til i alt 87 lærere.

Når vi skal beregne svarprosenten, kan det diskuteres hvilket totalutvalg den skal regnes på basis av: Alle som underviste (88), alle som underviste og som vi hadde adresse til (84), eller alle som underviste på grunnkurs og som fortsatt var ved skolen (80). I alt 68 lærere besvarte undersøkelsen, og alle disse jobbet fortsatt ved samme skole som da de underviste på

grunnkurset, 38 jobbet ved forsøksskoler og 30 ved sammenligningsskoler. En lærer nektet å besvare, mens 15 av dem som mottok e-post har unnlatt å besvare, uten at vi kjenner årsaken.

Tar vi utgangspunkt i lærere som fortsatt er ved skolen, blir svarprosenten dermed 85, 88 prosent ved skolene i forsøket og 81 prosent ved skolene som ikke er med. Tar vi utgangspunkt i alle lærere som har mottatt e-post, blir svarprosenten 81, 84 prosent ved skolene i forsøket og 77 prosent ved skolene som ikke er med. Tar vi derimot utgangspunkt i alle som underviste ved skolen i det aktuelle skoleåret, er svarprosenten 77, 81 prosent ved forsøksskolene og 73 prosent ved sammenligningsskolene.

Datainnsamlingen startet 8. desember og varte til 31. januar da siste besvarelse ble registrert. Man må kunne si at innsamlingen gikk tregt. Selv når juleferien, lørdager og søndager trekkes fra, er antall arbeidsdager i denne perioden 31. Purringer ble sendt via e-post ikke mindre enn fire ganger, og i tillegg sendte Utdanningsetaten en henvendelse til rektor ved skolene med henstilling om å minne lærerne om undersøkelsen. Før tredje purring 2. januar, hadde bare 38 lærere besvart undersøkelsen.



Figur 4.3 Tidspunkt for utfylling av spørreskjema. Antall besvarelser pr dag.

Vi skal kanskje likevel ikke klage når bare sju lærere fra forsøksskolene ikke svarte. To av dem hadde sluttet eller hadde permisjon, men hadde mottatt e-post. Ved sammenligningsskolene var det ni som kunne ha svart, men som ikke gjorde det. Vi vet at en del lærere har møtt tekniske problemer ved forsøk på å gå inn på websiden til undersøkelsen, men de aller fleste av disse har kommet inn ved senere forsøk, enten ved egen hjelp, eller etter å ha henvendt seg til NIFU STEP og fått veiledning.

Av de 16 som ikke har besvart undersøkelsen er det bare tre vi med sikkerhet vet har prøvd å besvare. Tilbakemelding fra den skolen som brukte lengst tid på å besvare undersøkelsen kan tyde på at begrenset tilgang til PC, og dermed sporadisk kontroll av e-post, kan ha spilt en rolle. En egen analyse viser at det er en sammenheng mellom antall pedagogiske årsverk pr datamaskin blant lærerne og andel av de lærerne vi har adresse til ved de enkelte skolene som har besvart undersøkelsen, selv om det også finnes klare unntak fra regelen.

Hvis vi avgrenser utvalget til å gjelde de 80 lærerne som fortsatt jobber ved skolene, var oppslutningen 100 prosent ved seks av de 17 skolene. Ved ti skoler manglet svar fra en av lærerne og ved en skole manglet svar fra to av fem lærere.

Vi hadde forespeilet lærerne at det skulle ta ca 20-30 minutter å besvare spørreskjemaet. Dette viste seg å stemme svært godt med virkeligheten, ettersom medianen var 20 minutter og modalverdien 18 minutter, mens det aritmetiske gjennomsnittet var 29 minutter, noe som skyldes at enkelte ekstremt høye verdier trekker gjennomsnittet opp.

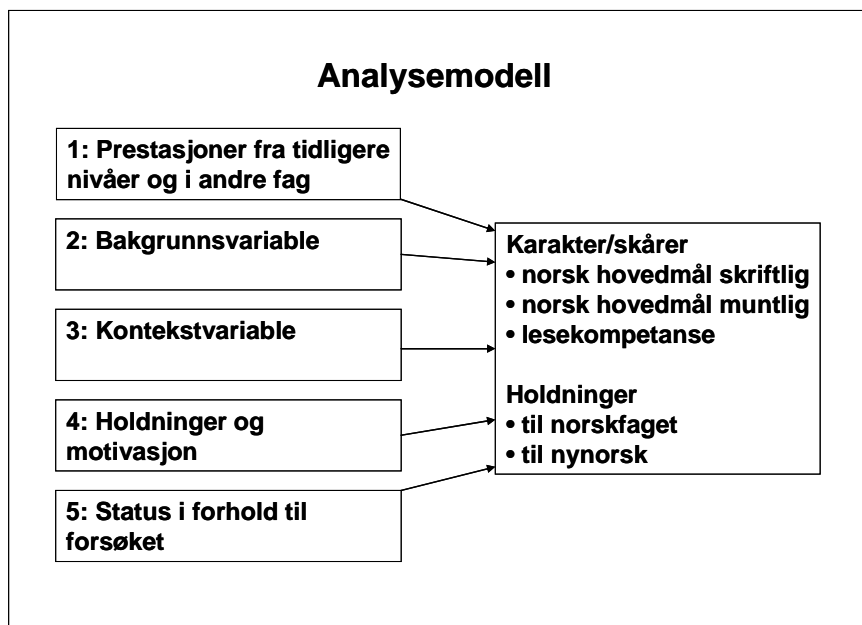
4.6 Analyseopplegg for effekt på læringsutbytte og holdninger

Analyseopplegget for evaluering av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål bygger på bivariat analyse og multivariate modeller basert på lineær regresjon. *Avhengig variabel* vil være karakterer/skårer i norsk skriftlig, norsk muntlig og andre fag, og holdninger som hentes fra intervjuundersøkelsene.

Prediktor-variabler vil være:

1. Ulike mål på skoleprestasjoner fra tidligere klassetrinn / andre fagkarakterer
2. Ulike bakgrunnsvariabler (individuelle og kollektive ressurser)
3. Andre kontekstvariabler
4. Elevenes holdninger
5. Om eleven er med i forsøket, om eleven takket nei til tilbudet, om eleven ikke har fått tilbudet

Dette kan fremstilles som vist i figur 4.4.



Figur 4.4: Modell for multivariate analyser

Dersom vi får en statistisk pålitelig gjennomsnittseffekt av 5 (om eleven er med i forsøket eller ikke) kontrollert for 1, 2, 3 og 4, har vi funnet en empirisk indikator på at forsøket påvirker læringsutbytte og/eller holdninger.

4.7 Kvalitativt orientert undersøkelse

En kvalitativ tilnærming til de problemstillingene som ønskes belyst, vil kunne tjene både som supplement og korrektiv til den mer omfattende kvantitativt orienterte effektevalueringen. Vi tror at kvalitative og kvantitative tilnærminger vil berike hverandre gjensidig. Ved å avdekke *aktørenes forståelse* av de prosessene som utspiller seg, vil en kunne supplere de kvantitative analysenes distanserte perspektiv på sammenhenger mellom mål og virkemidler med en mer erfaringsnær innsikt i hvorfor sammenhengene opptrer og hvordan de arter seg. Det er likevel ikke slik at aktørers oppfatninger av årsaks- og virkningssammenhenger vil være uttømmende eller nødvendigvis utgjøre de mest dekkende beskrivelsene. Mangel på sammenfall mellom ulike aktørers modeller, er én av grunnene til dette. En syntetiserende kvalitativ analyse av de potensielt divergerende oppfatningene som aktører på ulike nivåer gir uttrykk for, vil danne forskerens modell av hvordan fenomener henger sammen. Denne modellen kan være et korrektiv til det bildet som tegnes på grunnlag av de kvantitativt anlagte analysene, men en kan også forvente at den kvantitative analysen virker som et korrektiv til den kvalitative analysen gjennom å gi denne retning og skjerpe oppmerksomheten om bestemte problemstillinger for mer dyptpløyende undersøkelser. En eksplorerende, kvalitativ undersøkelse vil også gjøre det mulig å oppdage nye og uforutsette sammenhenger. På denne måten vil den kvalitative innsatsen kunne generere hypoteser som senere kan testes på et større, representativt utvalg gjennom en spørreskjemaundersøkelse.

Flere virkemidler som er knyttet til de tre målsettingene for forsøket kan oppfattes som uttrykk for gradering (gradsspørsmål). Dette gjelder for eksempel vektlegging av skriveferdigheter, utprøving av mappevurdering og kompetanseutvikling av lærere. Med oppfordringen til den enkelte skole om å organisere forsøket innenfor egne rammer, kan en tenke seg at et virkemiddel vil fungere som oppmuntring til å gjøre noe nytt og annerledes enn man har gjort tidligere. Dette betyr at mer kvalitative sider ved forsøket ved den enkelte skole må utforskes. Dette kan skje gjennom intervjuer og spørreskjemaundersøkelser til skoleledelse, fagansvarlige lærere og elever, men for å kunne trenge dypere ned i materien, kan det være aktuelt å konsentrere seg om enkelte case, dvs. ikke hele bredden av videregående skoler i Oslo. Ved å velge tre skoler som cases, kan vi utforske forskjeller mellom forsøksskolene med hensyn til hvordan de forholder seg til forsøket og hvordan de har valgt å organisere opplæringen.

4.7.1 En metode for å fange opp betydninger og meningsinnhold

I utgangspunktet skisserer vi en metode som i tillegg til å tallfeste relasjoner mellom elevens og skolens utgangspunkt (inputs), kjennetegn ved relasjonene underveis (prosess) og sluttresultater (output), betrakter det hele med behørig distanse. Slike undersøkelser er rike på ”undersøkelsesobjekter” (enheter), men ofte fattig på kjennetegn ved disse ”objektene” (variabler og fremfor alt relasjoner). Den kvalitative tilnærmingen som fokuserer spesielt på prosesser på forsøksskoler og andre skoler, skal redusere dette problemet med distanse. Vi har tro på at samtaler, intervjuer og observasjon på enkelte skoler vil kunne hjelpe oss til å forstå og fortolke resultater fra våre multivariate analyser. Meningsinnhold, assosiasjoner og tolkninger formidlet gjennom aktørers egne ord vil gi innsikt i hvordan aktørene oppfatter sine handlingsalternativer og hvilke betingelser de ser som nødvendige for å lykkes.

Med tanke på prosjektets endringsorientering og utviklingskarakter, vil en kvalitativ tilnærming med fokus på prosesser også kunne ta hensyn til at målsetninger vil kunne endres og oppmerksomheten forskyves i forløpet av forsøket. I planen for evaluering av forsøket tar vi utgangspunkt i prosjektets utviklingskarakter. Det betyr at det bør finnes en viss åpenhet innenfor den kvalitative delen av evalueringen for hvilke problemstillinger som viser seg å være de mest interessante på bakgrunn av kvantitative så vel som kvalitative tilnærminger i evalueringen av forsøket. En slik tilnærming vil likevel ikke rokke ved at evalueringen skal undersøke hvorvidt de opprinnelige målene for prosjektet blir nådd.

4.7.2 Eksempler på spørsmålsstillinger

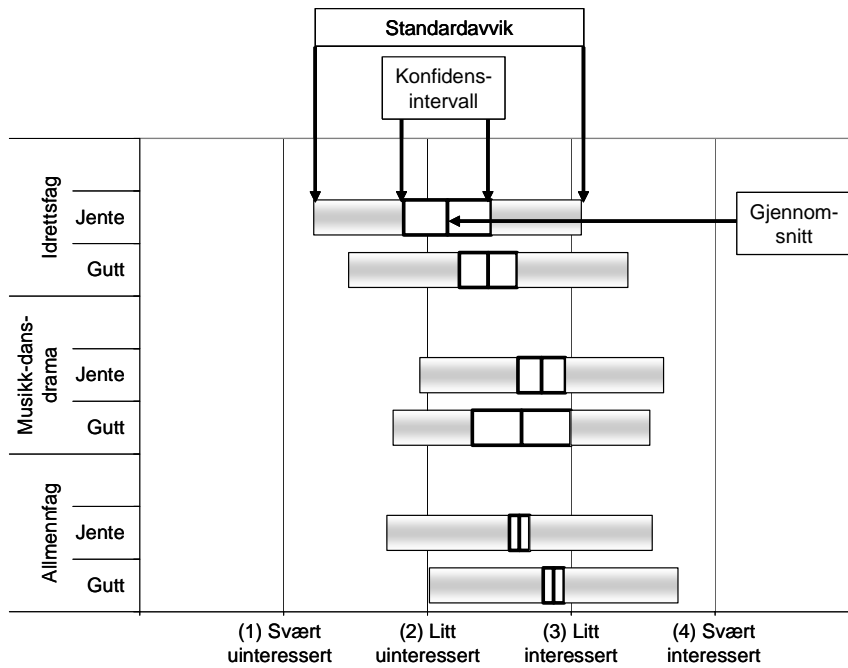
En sentral problemstilling for evalueringen er hvilke virkemidler som fremmer eller hemmer graden av måloppnåelse i forsøket. Vi tror at evalueringen vil være tjent med å høre aktørers egne oppfatninger om denne problemstillingen og undersøke hvordan disse oppfatningene eventuelt endrer seg over tid. Gjennom den kvalitative tilnærmingen kan det dessuten komme for en dag at det finnes andre årsaker til måloppnåelse enn de som kan knyttes til de konkrete og eksplisitte virkemidlene. Kanskje er det slik at *deltakelse i forsøket* skaper en type entusiasme som virker positivt inn på prestasjonene i hovedmålet, det vil si at forsøksaktiviteten i seg selv gir en effekt. Det kan være slik at det å være *under evaluering* oppmuntrer til refleksjon over egne aktiviteter på en måte som bidrar til måloppnåelse, altså en slags Hawthorneeffekt, som går ut på at det å være under observasjon skaper de resultatene som en ønsker å oppnå i forsøket. Slike fenomener kan avdekkes gjennom informanters fyldige beretninger og resonnementer om den konteksten de inngår i.

Dersom det er slik at elever ønsker å bidra til at forsøket med valgfritt skriftlig sidemål skal bli utvidet til gjeldende praksis, kan de velge å gi taktiske svar på spørsmål i en spørreundersøkelse om deres holdninger til sidemålet. Samtaler med elever kan sikre større autentisitet når en skal tegne et bilde av elevens holdninger, fordi det å respondere taktisk i en samtalsituasjon trolig vil kreve større anstrengelser fra informantene. Så lenge det i dette tilfellet ikke er snakk om forhold som elever har noen grunn til å skamme seg over, kan en forvente at den samtalebaserte informasjonen er troverdig. Det vil være nyttig å sammenholde denne informasjonen med det bildet som tegner seg på grunnlag av spørreskjemabesvarelsene.

4.8 Veiledning for lesing av figurer

I denne rapporten brukes en type figurer som vil være ukjent for mange lesere. Figurene er laget i Excel og brukes særlig for å illustrere forskjeller mellom grupper når det gjelder svar på holdningsspørsmål. I stedet for å presentere tabeller med prosentvis fordeling på de enkelte svarkategoriene for ulike grupper, har vi valgt å presentere figurer som gjengir tre statistiske mål: a) gjennomsnitt, b) standardavvik og c) konfidensintervall. Fordi gjennomsnittsverdier bare forteller en liten del av sannheten om en svarfordeling, tar vi i tillegg med den statistiske usikkerheten, eller konfidensintervallet, som er knyttet til gjennomsnittsverdien. Endelig presenterer vi standardavviket, som sier noe om spredningen av svarene. Illustrasjonen viser hvordan figurene er sammensatt og den videre teksten forteller hvordan de skal tolkes. I dette eksemplet tar vi utgangspunkt i spørsmålet ”Er du interessert i politikk?”. Her har elevene fått fire svaralternativer å velge mellom: Svært uinteressert, litt uinteressert, litt interessert og svært interessert. Vi skiller mellom gutter og jenter på de tre studieretningene.

For hver gruppe finnes en liggende søyle som gjengir de tre statistiske målene. I tillegg gjengir vi her tabellen, som er grunnlaget for beregningen av de statistiske målene. De fire svarkategoriene har tallverdien 1, 2, 3 og 4. **Gjennomsnittsverdien** beregnes på grunnlag av dette. Den representeres av streken midt på søylen. Jentene på idrettsfag har verdien 2,14, og er dermed i gjennomsnitt litt mer interessert enn ”litt uinteressert”, som tilsvarer tallverdien 2.



Figur 4.5: Illustrasjon for figurveiledning. Gjennomsnitt, standardavvik og konfidensintervall.

Tabell 4.5: Eksempeltabell for veiledning til figur

Er du interessert i politikk?	Allmennfag		Musikk-dans-drama		Idrettsfag	
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente
Svært uinteressert (1)	10 %	16 %	12 %	10 %	24 %	29 %
Litt uinteressert (2)	15 %	19 %	27 %	19 %	19 %	37 %
Litt interessert (3)	53 %	50 %	46 %	54 %	47 %	34 %
Svært interessert (4)	22 %	15 %	15 %	18 %	10 %	
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Gjennomsnitt	2,89	2,64	2,65	2,79	2,42	2,14
Standardavvik	0,87	0,92	0,89	0,85	0,97	0,93
Standardfeil	0,04	0,04	0,17	0,08	0,10	0,16
Antall	(n=549)	(n=654)	(n=26)	(n=102)	(n=90)	(n=35)

Konfidensintervallet angir usikkerheten rundt gjennomsnittet og beregnes med utgangspunkt i gjennomsnittsverdiens standardfeil.⁶⁶ For å angi usikkerheten på 5 prosentnivå, multipliseres standardfeilen med 1,96. Jentene i idrettsfag har dermed en statistisk usikkerhet knyttet til sin gjennomsnittsverdi på $\pm 0,16 \times 1,96 = \pm 0,31$. Det betyr at gjennomsnittsverdien for denne gruppen med 95 prosent sannsynlighet ligger mellom 1,83 og 2,45. Når usikkerheten er så stor, henger det sammen med at denne gruppen er liten. Standardfeilen for gjennomsnittet tar nemlig hensyn til utvalgsstørrelsen, slik at den øker når utvalgsstørrelsen avtar. Dette illustreres svært tydelig når vi sammenlikner allmennfagelevne med de andre studieretningene, der gruppestørrelsene er atskillig mindre.

⁶⁶ Standardfeilen for gjennomsnittet (standard error of the mean) er en funksjon av standardavviket (Standard deviation) og utvalgsstørrelsen (N). Std error = Std. dev. / $\sqrt{(N-1)}$.

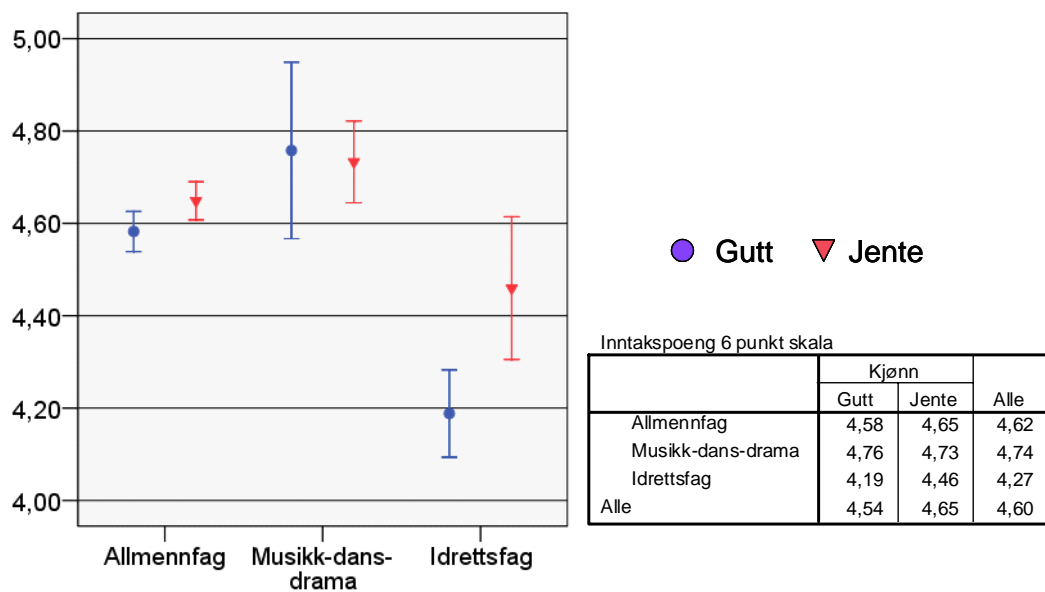
Standardavviket tilsvarer halvparten av den samlede søylelengden, og hele søylelengden tilsvarer dermed et standardavvik på hver side av gjennomsnittet. Standardavviket er et spredningsmål og gir sammen med gjennomsnittsverdien et forenklet bilde av svarfordelingen. Når standardavviket er høyt, betyr det at respondentene fordeler seg utover svarkategoriene. Når det er lavt, er de konsentrert rundt ett alternativ, som omtrent vil tilsvare gjennomsnittsverdien. I en svarfordeling som er normalfordelt, vil omtrent 68 prosent av observasjonene befinne seg innenfor +/- et standardavvik fra gjennomsnittet (Hellevik 1971:317).

Det største standardavviket i vårt eksempel har gutter på idrettsfag, og vi skjønner hvorfor når vi studerer tabellen. Denne gruppen er mer polarisert enn de andre ved at 34 prosent tilhører de to ytterkategoriene. I tillegg er den ene av ytterkategoriene større enn nabokategorien. Lavest standardavvik har jenter på musikk, dans, drama. Her tilhører 54 prosent samme kategori, mens 28 prosent tilhører ytterkategoriene. Jentene på idrettsfag er samlet om bare tre kategorier. Når standardavviket likevel blir relativt høy, skyldes det at de er nokså jevnt fordelt på de tre kategoriene. For jentene på idrettsfag er standardavviket 0,93, og søylelengden blir da to ganger denne verdien. Standardavviket for denne gruppen tilsvarer nesten en hel verdi på svarskalaen, men vi ser at alle de 35 jentene på idrettsfag finnes samlet om tre av svaralternativene og det er nesten like mange i hver av de tre gruppene.

Statistisk **signifikante forskjeller** mellom grupper er det når konfidensintervallet for den ene gruppen ikke overlapper med konfidensintervallet for den andre. Vi ser at konfidensintervallene for jenter og gutter på idrettsfag og på musikk, dans og drama overlapper med hverandre, mens det ikke er tilfelle på allmennfag. Dermed kan vi fastslå at det er en statistisk signifikant forskjell mellom jenters og gutters interesse for politikk på allmennfag, men ikke på de to andre studieretningene. Dette til tross for at kjønnsforskjellen i gjennomsnittsverdi er større på idrettsfag enn den er på allmennfag. Det vi også kan si er at gutter på allmennfag er mer interessert i politikk enn gutter på idrettsfag, mens usikkerheten rundt gjennomsnittsverdien for de svært få guttene på musikk, dans, drama er så stor at vi ikke kan si at de skiller seg signifikant fra noen av de fem andre gruppene i figuren.

Denne metoden for å sammenlikne gjennomsnittsverdier for flere grupper i en og samme figur setter noe strengere krav til statistiske forskjeller enn dersom vi i stedet brukte en t-test og sammenliknet gruppene to og to. Da sammenlikner vi nemlig ikke konfidensintervaller og undersøker om de overlapper, men vi beregner i stedet et konfidensintervall for *forskjellen mellom de to gjennomsnittene* for å se om denne forskjellen er signifikant forskjellig fra null. I figuren finnes et grensetilfelle, nemlig forskjellen mellom jenter på allmennfag og gutter på idrettsfag. Konfidensintervallene for disse to gruppene er henholdsvis (2,56 – 2,72) og (2,22 – 2,62). Den øvre grensen for konfidensintervallet for gutter på idrettsfag (2,62) er dermed høyere enn den nedre for jenter på allmennfag (2,56). Dersom vi i stedet foretar en t-test, finner vi at forskjellen mellom gjennomsnittene for de to gruppene med 95 prosent sannsynlighet ligger et sted mellom 0,01 og 0,42. Da har vi vist at forskjellen ikke kan være 0, ettersom 0 ikke dekkes av dette intervallet.

I tillegg til Excel-figurer har vi også brukt SPSS for å lage enklere figurer, som bare viser konfidensintervallet. Dette er særlig aktuelt for forhold der spredningen er av mindre interesse, eller vanskeligere å tolke. Et eksempel på dette er når vi har laget indekser av flere spørsmål, eller når vi vil vise endringer over tid. Nedenfor gjengis en figur som viser hvor mange inntakspoeng gutter og jenter på de tre studieretningene hadde da de søkte om plass i videregående opplæring. Her er inntakspoengene omgjort til et karaktergjennomsnitt.



Figur 4.6. Illustrasjon for figurveiledning. Inntakspoeng omgjort til 6 punkts skala for gutter og jenter på tre studieretninger. Gjennomsnitt og konfidensintervall

Figur 4.6 viser at det bare er på idrettsfag at vi finner en signifikant forskjell mellom jenter og gutter. Samtidig er det en signifikant forskjell mellom musikk, dans, drama og idrettsfag, både for gutter og jenter. Endelig har guttene på idrettsfag signifikant lavere karaktergjennomsnitt enn alle de fem andre gruppene.

5 Elevenes holdninger til forsøket

5.1 Innledning

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål kan i en viss grad sies å ha vært drevet fram av elever med stor skepsis til obligatorisk skriftlig sidemål, som etter hvert fikk gjennomslag for sine synspunkter blant byrådspolitikere i Oslo. (Se avsnitt 3.2.1). To politiske ungdomsorganisasjoner, Unge Høyre og Fremskrittspartiets ungdom, har hatt avvikling av den obligatoriske skriftlige sidemålsundervisningen som programpost i lang tid. I hvilken grad dette synet har vært representativt for ungdom generelt, er mer usikkert, men i diskusjonen i Oslo bystyre 14.04.2004 refererte flere talere til at over 80 prosent av byens ungdom var negativ til obligatorisk skriftlig sidemålsundervisning. En undersøkelse gjennomført av TNS Gallup i 2006 viser at 57 prosent av bokmålelevene på VK1 i svært liten grad liker å skrive nynorsk, mens 29 prosent liker det i ganske liten grad (Wedde 2006:45).

5.2 Elevene ved forsøksskolene kunne velge

5.2.1 Prosessen fram mot valget

En viktig forutsetning for å tillate forsøket med valgfritt skriftlig sidemål var nettopp valgfriheten. Skolene som var med i forsøket var forpliktet til å gi de elevene som ønsket det opplæring i skriftlig sidemål. (Se avsnitt 3.2.1). Fordi vedtaket om forsøket ble gjort etter at elevene søkte om opptak 1. mars 2004, kunne de ikke velge mellom forsøksskoler og skoler som ikke var med i forsøket. Beslutningen om hvilke skoler som skulle være med i forsøket og hvilke som skulle stå utenfor ble gjort helt på slutten av skoleåret 2003-2004, men i hvilken grad resultatet var kjent blant elevene som skulle begynne på grunnkurs høsten 2004, vet vi ikke. Elever ved en skole fortalte i gruppesamtale at foreldrene hadde hørt at skolen de hadde søkt på kanskje skulle være med i forsøket. ”Mamma syntes jeg var heldig”.

Det valget elevene ved forsøksskolene ble stilt overfor, skulle de ikke ta stilling til før et godt stykke ut på høsten 2004. Utdanningsetaten sendte brev til skolene 17.09.2004 med informasjonsskriv til de foresatte om forsøket. (Se avsnitt 3.2.5). Av skrevet framgår det at ”Forsøket er basert på frivillighet. De elevene som ønsker det, vil fortsatt få opplæring i skriftlig sidemål.”⁶⁷ Foresatte som samtykket i at deres sønn/datter skulle være med i forsøket, skulle bekrefte dette gjennom å undertegne en avtale om deltakelse sammen med eleven. Deltakelse var dermed basert på elevens og foresattes aktive samtykke. Gjennom gruppesamtalene med elevene ble vi fortalt at enkelte elever ikke ble med i forsøket fordi de ”glemte å melde seg på prosjektet”. En elev uttrykte det slik: ”Jeg fikk bare en lapp: Velg hva du vil”.

Vi kjenner ikke til hvor lang tid elevene og de foresatte fikk til å bestemme seg, men vi antar at dette kan ha variert mellom de ni forsøksskolene. I brevet til rektorene anbefaler ”Utdanningsetaten at skolen gjennomgår informasjonsskrivet med elevene før de får det med hjem.” Noen elever ga uttrykk for at de ”ikke fikk diskutert mye på skolen” og at de fikk ”lite informasjon om hva konsekvensene av å velge bort skriftlig nynorsk kunne være”.

5.2.2 Begrunnelser for valget

Selv om vårt hovedinntrykk er at elevene tok avgjørelsen på egen hånd, skulle de foresatte godkjenne elevens valg. Hva mor og far mente, ble derfor likevel viktig. Flere av elevene

⁶⁷ Brev med vedlagt informasjonsskriv fra Oslo kommune, Utdanningsetaten til rektorene ved forsøksskolene, 17.09.2004.

forteller at foreldrene var glade på deres vegne fordi de ”skulle få slippe nynorsk”, noe de selv ”aldri har hatt bruk for”. På den måten påvirket foreldrene elevene, noe også eldre søsken kunne gjøre: ”Søsteren min hadde toppkarakter i alle andre fag enn nynorsk og var innmari misunnelig”.

De som valgte å ha skriftlig sidemål fikk også råd fra foresatte, og dessuten fra lærerne. De mente at det var ”positivt å ha nynorsk sammen med elever som ønsket å ha nynorsk” og argumenterte for seg at ”det ville bli en fin nynorskgruppe”. Ansettelse i staten og i offentlige yrker var et tema da elevene skulle velge, og flere var opptatt av om de kom til å ”låse noen dører ved å være med i forsøket”. Elever som valgte skriftlig sidemål ved forsøksskolene gjorde også ofte dette ut fra faglig motivasjon, ved at de ”syntes nynorsk var gøy, og gjerne ville ha det” eller fordi de så på det som en naturlig del av en fullverdig norskundervisning.

Gruppesamtalene med elevene viste likevel at den viktigste grunnen til å være med i forsøket var at elevene kunne velge bort noe de mente de ikke trengte, og heller bruke tiden på noe annet. Denne holdningen så mange på som helt naturlig, og det ble nærmest sett på som en selvfølge å være med i forsøket. Å bruke tiden på noe annet, betyr ikke nødvendigvis å styrke den skriftlige framstillingsevnen i hovedmålet, som er et av hovedmålene for forsøket. Manglende tid til andre fag kan oppleves som et vel så stort problem. Som en av elevene formulerte det: ”Det er et tankekors at man kan velge bort engelsk etter 1. klasse, men ikke nynorsk”.

5.2.3 88,5 prosent valgte forsøket

26.10.04 opplyste Utdanningsetaten⁶⁸ at 814 elever hadde valgt å være med i forsøket, mens 182 av de som kunne velge ville ha skriftlig sidemål. Senere er tallet justert opp til ca 850. (Se avsnitt 3.2.5). Vi tar utgangspunkt i Utdanningsetatens karakterregister og de opplysningene hver enkelt skole ga om elevene da vi skulle gjennomføre spørreskjemaundersøkelse i juni 2005. Da var tallet på forsøks elever 885, mens 115 hadde valgt skriftlig sidemål. Dermed valgte 11,5 prosent av de som kunne velge å ikke være med i forsøket. Variasjonen mellom skolene er stor: På en av skolene valgte 44 av 73 elever å ikke være med i forsøket, på en annen skole var det bare en av 63 som ikke ville være med. 94 av de 115 elevene som ikke var med i forsøket befant seg på fire skoler, mens de øvrige 21 var spredt på fem skoler. Vi kjenner ikke til bakgrunnen for at variasjonen er så stor mellom skolene på dette punktet. Det er likevel grunn til å merke seg at tre av de fire skolene som har mange elever med skriftlig sidemål også ha mange fritakselever og/eller norsk 2 elever. Dette står i motsetning til tre skoler med særlig høy andel som valgte å delta i forsøket.

Av informasjonsskrivet fra Utdanningsetaten gikk det fram at ”elever som av ulike årsaker bytter skole og blir elev på en skole som ikke er med i forsøket, eller ikke fullfører videregående skole i løpet av den 3-årige forsøksperioden (for eksempel på grunn av utenlandsopphold), vil ikke kunne fortsette med forsøket”. Det var heller ikke adgang til å gå den motsatte veien, altså søke seg over fra en skole som ikke var med i forsøket til en forsøksskole og bli fritatt for skriftlig sidemål. Dette kan ha kommet som en negativ overraskelse på enkelte elever som skiftet skole. I samtale med elevene ble det kommentert at ”de som valgte forsøket kunne velge på nytt, men ikke motsatt vei”. 27 elever fra skoler utenfor forsøket søkte seg til forsøksskoler og måtte ha skriftlig sidemål. I tillegg var det noen få forsøks elever som valgte å gå ut av forsøket. Etter at 15 elever valgte bort videregående opplæring, besto gruppen av sidemåls elever på forsøksskolene av 129 elever på VK2, hvorav 94 hadde tilhørt denne gruppen hele tiden, mens 35 hadde kommet til underveis.

⁶⁸ Pressemelding fra Oslo kommune, Utdanningsetaten
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article37131-9991.html>

5.3 Betydelig flertall for forsøket

Elevene som var med i vår undersøkelse på VK2 ble spurt om hvilken holdning de hadde til forsøket. Elevene ved forsøksskolene ble spurt om de syntes det var bra eller ikke bra at deres skole ble med i forsøket, mens elevene på skolene som ikke var med på forsøket ble stilt tilsvarende spørsmål om sin skole.

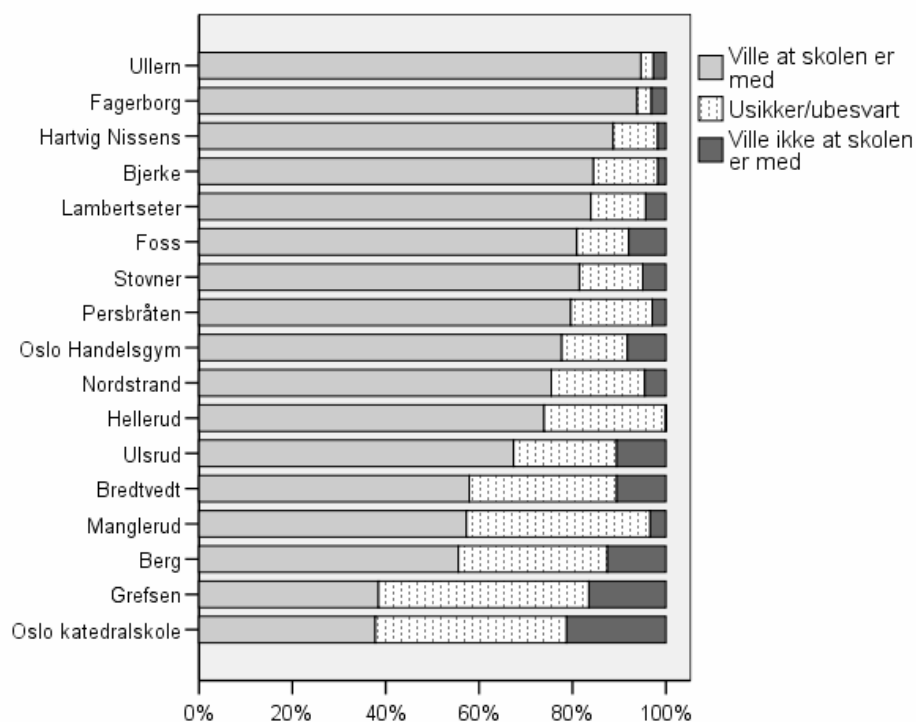
Tabell 5.1 Hva synes du om at skolen du går på ble med / ikke ble med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål?

		For eller mot at skolen var med/ikke med i forsøket			
		Ville at skolen ble med	Usikker/ubesvart	Ville ikke at skolen ble med	Sum
Forsøksskole	Forsøks elev	93 %	6 %	1 %	100 %
	Valgt sidemål	61 %	18 %	21 %	100 %
	Fritatt	70 %	23 %	7 %	100 %
	Norsk 2	60 %	33 %	8 %	100 %
Sum forsøksskoler		85 %	11 %	4 %	100 %
Sammenlignings-skole	Ikke forsøk	67 %	22 %	11 %	100 %
	Fritatt	41 %	54 %	5 %	100 %
	Norsk 2	16 %	71 %	13 %	100 %
Sum sammenligningsskoler		60 %	30 %	10 %	100 %
Alle elever ved alle skoler		74 %	19 %	7 %	100 %

Av samtlige elever i undersøkelsen var 74 prosent positive til at deres skole ble med i forsøket, eller de hadde vært positive om den hadde blitt med. Bare 7 prosent var av motsatt oppfatning, mens 19 prosent var usikre. På forsøksskolene var 85 prosent av elevene positive til at skolen ble med i forsøket. Høyest var andelen blant elevene som selv var med i forsøket med 93 prosent, mens bare 1 prosent var negative. Blant elever på forsøksskolene, som valgte å ha skriftlig sidemål, var det 61 prosent som syntes det var riktig av skolen å bli med i forsøket. Dette er kanskje det mest overraskende funnet. Bare 21 prosent av disse elevene synes skolen ikke burde ha vært med i forsøket. Også fritakselevne og norsk 2 elevene på forsøksskolene var overveiende positive til at skolen var med i forsøket, selv om usikkerheten i disse gruppene var betydelig.

60 prosent av elevene på skoler som ikke var med i forsøket ønsket at deres skole hadde vært med, mens bare 10 prosent var i mot dette og 30 prosent var usikre. To av tre ordinære elever ved disse skolene ønsket at skolen var med, mens 11 prosent var i mot dette. Blant de som var fritatt for skriftlig sidemålsopplæring og blant norsk 2 elevene ved sammenligningsskolene var usikkerheten svært stor, med hele 54 og 71 prosent som ikke tok stilling til spørsmålet.

I figur 5.1, som viser holdningen på de 17 skolene, har vi tatt med alle elever i VK2-undersøkelsen, også noen få som har skiftet skole. Dette er gjort for å få best mulig representasjon ved alle skoler.



Figur 5.1 Holdningen til at skolen var med / skulle ha vært med ved de enkelte skolene.

Det er på forsøksskolene at oppslutningen om skolens deltakelse i forsøket er størst, spesielt på Ullern og Fagerborg. Persbråten og Oslo handelsgymnasium er de av skolene utenfor forsøket der flest elever ønsker at skolen hadde vært med i forsøket, mens skepsisen og usikkerheten var klart størst på Oslo katedralskole og Grefsen.

5.4 Mulige følger av ikke å ha skriftlig sidemål

I spørreskjemaet til VK2 elevene inngikk en del spørsmål om holdninger til selve forsøket og til opplæring i skriftlig sidemål mer generelt. De fire første utsagnene i tabell 5.2 gjelder mulige konsekvenser av ikke å ha fått opplæring i skriftlig sidemål, mens det femte går direkte på spørsmålet om slik opplæring bør være obligatorisk i videregående skole eller ikke.

Holdningene blant Oslo-elevene er temmelig entydige, og mest entydige når det gjelder det siste utsagnet. Bare 10 prosent er litt eller helt enig i at opplæring i skriftlig sidemål bør være obligatorisk, mens 72 prosent er helt uenig. Holdningene blant elevene ser dermed ut til å være temmelig entydige når det gjelder spørsmålet om obligatorisk skriftlig sidemål.

Også resultatene for de andre utsagnene viser bastant uenighet, varierende fra 71 prosent som er uenig i at de som ikke har fått opplæring i skriftlig sidemål går glipp av en viktig del av norsk kulturarv, til 87 prosent som er uenig i at de som ikke har fått slik opplæring kan få problemer med å få jobb. I forhold til disse utsagnene er det selvsagt ikke "riktige eller "gale" svar, men det er likevel påfallende at så få elever har bekymringer når det gjelder mulige konsekvenser av ikke å få den nynorskopplæringen som har vært obligatorisk for Oslo-ungdom i 100 år, kanskje spesielt i forhold til mulige konsekvenser for valg av studium og yrke. Riktignok er det en forutsetning for forsøket at elevene som er med skal sikres unntaks- og overgangsordninger når de skal søke høyere utdanning (se avsnitt 3.2.1), men det er likevel litt overraskende at en så kompakt majoritet ikke synes å nære noen bekymringer.

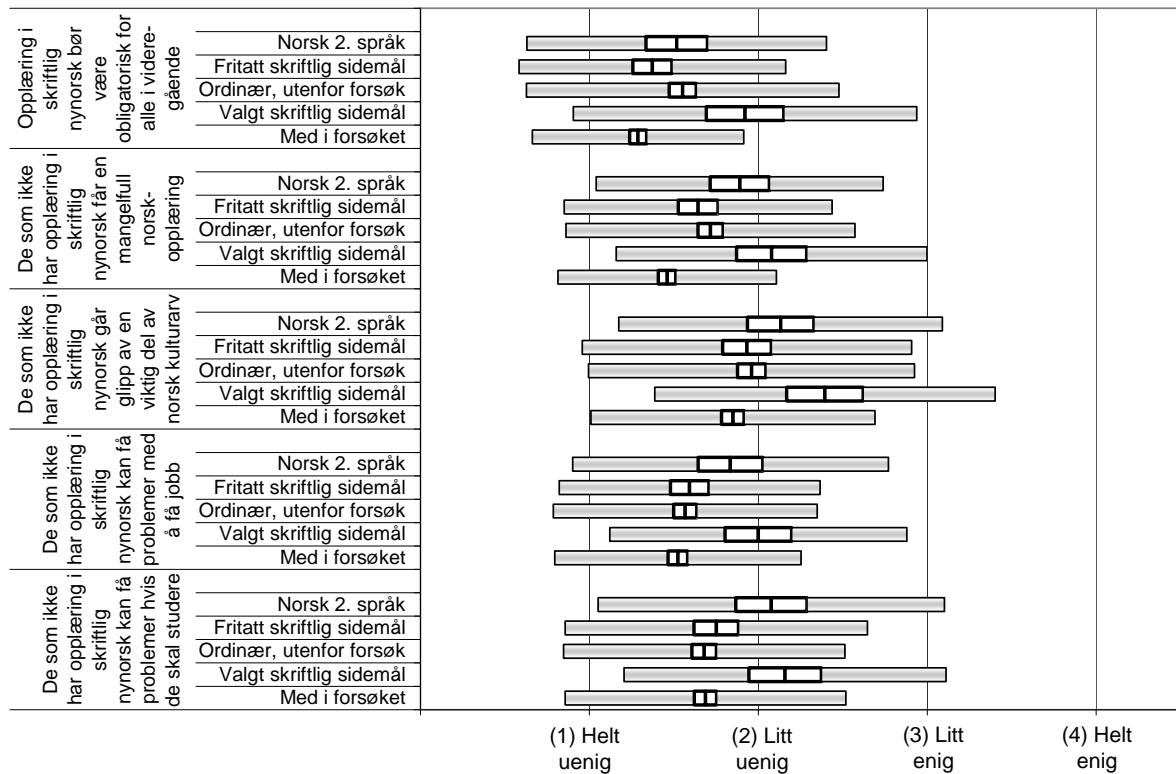
Tabell 5.2 Holdning til mulige konsekvenser av ikke å ha fått opplæring i skriftlig sidemål og til om slik opplæring skal være obligatorisk. N = 1464.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Sum
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk kan få problemer hvis de skal studere	51 %	28 %	18 %	3 %	100 %
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk kan få problemer med å få jobb	57 %	30 %	11 %	3 %	100 %
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk går glipp av en viktig del av norsk kulturarv	40 %	31 %	23 %	6 %	100 %
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk får en mangelfull norskopplæring	54 %	32 %	11 %	3 %	100 %
Opplæring i skriftlig nynorsk bør være obligatorisk for alle i videregående	72 %	18 %	5 %	5 %	100 %

Når vi går dypere ned i materialet og ser spesielt på grupper av elever som burde ha øynene opp for mulige negative konsekvenser av ikke å ha skriftlig sidemål, endrer holdningene seg riktignok noe, men likevel mindre enn man kanskje kunne vente. Blant elever som tar sikte på lærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning er det 31 prosent som er litt enig i utsagnet om at de som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk kan få problemer hvis de skal studere, mens 2 prosent er helt enig. Det betyr at selv blant disse elevene er to av tre uenig i utsagnet. Blant elever som mener at det er ganske sannsynlig at de en gang kan komme til å bli norsklærer, er 25 prosent litt enig i at de som ikke har skriftlig sidemål kan få problemer med å få jobb, 16 prosent er helt enig, mens 59 prosent er uenig i utsagnet. Nå er riktignok ikke utsagnene formet slik at de gjelder om eleven ser for seg problemer for egen del, men vi må likevel konkludere med at Oslo-elevene har en svært avslappet holdning hva en manglende karakter i skriftlig sidemål kan gi av følger.

Når vi bryter ned på grupper av elever etter deres status i forhold til forsøket (se figur 5.2), er det et iøynefallende trekk som går igjen. Elever som går på skoler som er med i forsøket, men som likevel har valgt å ha skriftlig sidemål, er i mindre grad uenig i de fem utsagnene enn de øvrige elevene. I noen grad får de følge av elevene som har norsk som andrespråk. Likevel er elevene som aktivt har valgt skriftlig sidemål i overraskende stor grad uenig i utsagnene.

Elevene som er med i forsøket tar i sterkest grad avstand fra utsagnene, men det er bare når det gjelder utsagnene om mangelfull norskopplæring og om obligatorisk skriftlig nynorsk at de skiller seg ut på en signifikant måte.



Figur 5.2 Grad av enighet i fem utsagn om mulige følger av ikke å ha skriftlig opplæring i nynorsk og om slik opplæring skal være obligatorisk. Fem elevgrupper. Gjennomsnittsverdi med standardavvik og konfidensintervall på 95 prosent nivå.

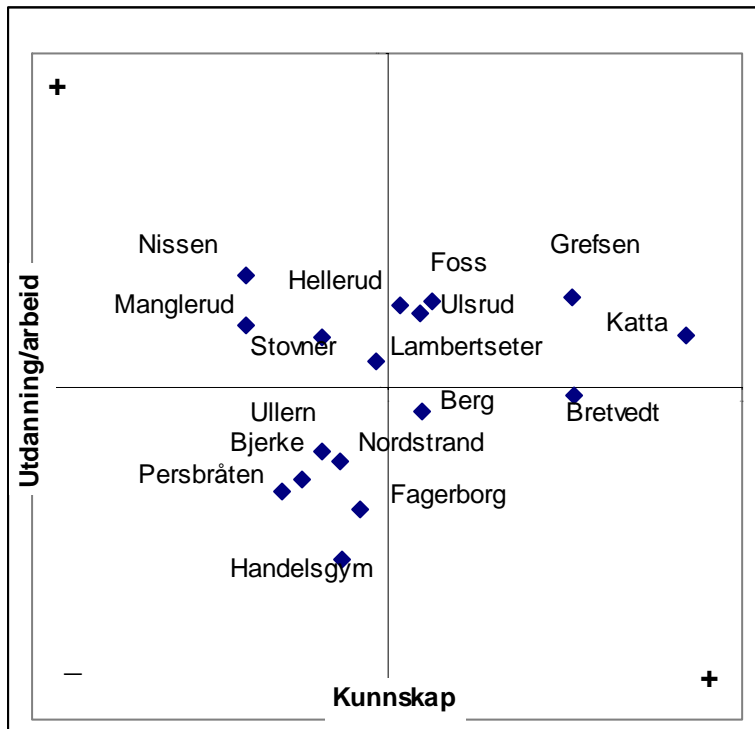
De fem utsagnene kan reduseres til to underliggende holdningsmessige dimensjoner gjennom faktoranalyse. Tabellen viser hvordan sammenhengen er mellom de to dimensjonene og svarene på hvert enkelt av de fem utsagnene.

Tabell 5.3 Resultat av faktoranalyse basert på fem utsagn om mulige konsekvenser av ikke å ha skriftlig nynorsk. Ladninger mellom faktorer og enkeltutsagn. Ladninger som er svakere enn +/- 0,3 er ikke tatt med. N = 1464.

	Faktor	
	1: Konsekvenser for kunnskap	2: Konsekvenser for utdanning og arbeid
Forklart varians: 75,3 prosent		
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk går glipp av en viktig del av norsk kulturarv	0,821	
Opplæring i skriftlig nynorsk bør være obligatorisk for alle i videregående	0,807	
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk får en mangelfull norskopplæring	0,799	0,334
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk kan få problemer hvis de skal studere		0,882
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk kan få problemer med å få jobb		0,861

Faktormodellen forklarer tre fjerdedeler av den totale variasjonen i svarene på de fem utsagnene. Vi har kalt den første faktoren for "Konsekvenser for kunnskap" og den andre for "Konsekvenser for utdanning og arbeid". Dette er faktorer som per definisjon er statistisk uavhengig av hverandre. Vi ser at det tredje utsagnet har betydelige ladninger mot begge faktorer, men klart mest til den første. Vi kan videre tenke oss denne tofaktormodellen i form

av et todimensjonalt plan hvor vi kan sette inn ulike grupper for å se hvordan de plasserer seg i forhold til de to dimensjonene. Figur 5.3 viser hvordan elevene ved de 17 skolene plasserer seg.

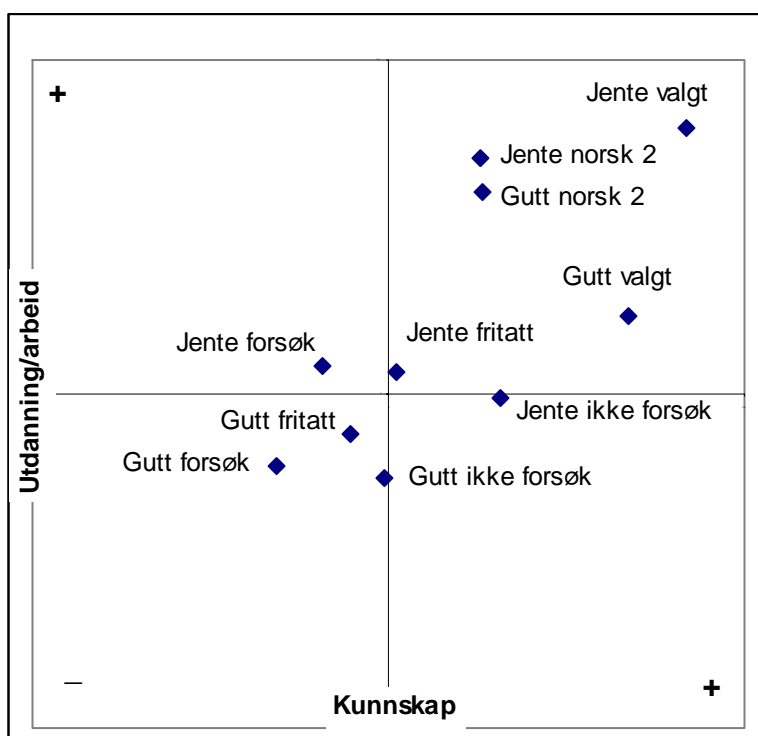


Figur 5.3 Elevene ved 17 skoler plassert i forhold til to holdningsmessige hoveddimensjoner.

Figuren viser at elevene ved de 17 skolene legger ulik vekt på mulige konsekvenser av ikke å ha skriftlig sidemål. Elevene på Oslo katedralskole legger større vekt enn elevene ved alle andre skoler på at man risikerer å gå glipp av vesentlig kunnskap hvis man ikke har skriftlig sidemål. De vektlegger også mulige negative konsekvenser for mulighetene for arbeid og utdanning enn elevene ved gjennomsnittskolen, som i denne sammenhengen er Lambertseter. Elevene ved Grefsen befinner seg holdningsmessig nær elevene ved Oslo katedralskole. Det er verdt å merke seg at disse to skolene, som har særlig mange elever som ikke er positive til forsøket (se figur 5.1), plasserer seg med positive verdier på begge dimensjoner, noe som betyr at elevene her er mer opptatt av mulige negative konsekvenser av ikke å ha skriftlig sidemål enn elever ved de andre skolene.

Elevene på Oslo handelsgymnasium legger særlig liten vekt på konsekvenser for utdanning og arbeid, noe som kanskje ikke er helt uventet med tanke på at mange av denne skolens elever orienterer seg mot yrker og utdanninger der det trolig vil spille liten rolle om de behersker skriftlig nynorsk eller ikke. Elevene på Hartvig Nissens skole legger liten vekt på mulige tap av verdifull kunnskap, men de er til gjengjeld mer opptatt av mulige konsekvenser for valg av utdanning og arbeid enn andre elever.

Figur 5.4 viser hvordan gutter og jenter plasserer seg i forhold til de to hoveddimensjonene når vi deler dem inn i fem grupper etter hvilken status de har i forhold til forsøket. Generelt ser jentene ut til å legge noe mer vekt på mulige negative konsekvenser av å ikke ha opplæring i skriftlig sidemål enn guttene. Guttene som deltar i forsøket og jentene som har valgt skriftlig sidemål danner ytterpunktene. Det er dermed ved forsøksskolene vi finner den sterkeste polariseringen når det gjelder disse vurderingene.



Figur 5.4 Gutter og jenter plassert i forhold til to holdningsmessige hoveddimensjoner.

5.5 Hva om elevene kunne velge på nytt?

Valgfriheten står sentralt i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål, men når valget først var tatt, gjaldt det for tre år. (Se avsnitt 3.2.5). Riktignok kunne de som hadde valgt å delta i forsøket ombestemme seg, men det ble nærmest på egen regning og risiko ved at de da ikke var garantert å få en fullverdig opplæring i skriftlig sidemål. Elevene ved forsøksskolene ble spurt om de ville ha valgt å være med i forsøket dersom de kunne velge på nytt. Dette spørsmålet er bare relevant for elevene som var med i forsøket og de som valgte å ha skriftlig sidemål.

Tabell 5.4 Hvis du kunne ha valgt på nytt når det gjelder å være med i forsøket, ville du da ha valgt å være med eller ikke?

Hvis du kunne ha valgt på nytt når det gjelder å være med i forsøket, ville du da ha valgt å være med eller ikke	Forsøks elev	Valgt sidemål	Alle
Ville ha valgt å være med i forsøket	90 %	51 %	85 %
Ville ikke ha valgt å være med i forsøket	5 %	27 %	8 %
Usikker	5 %	22 %	7 %
Sum	100 %	100 %	100 %

Tabellen viser at 90 prosent av forsøks elevene ville ha gjort det samme valget på nytt, mens 5 prosent ikke ville ha vært med i forsøket og like mange er usikre. For den lille gruppen av elever som valgte å ha skriftlig sidemål er situasjonen en helt annen og resultatet er oppsiktsvekkende. Halvparten av dem sier at de heller ville ha valgt å være med i forsøket hvis de kunne velge på nytt, mens bare 27 prosent ville gjort det samme valget. Dette må ses i sammenheng med at mange av disse elevene ikke var tilfreds med det tilbudet de fikk, og at de i ettertid hadde sett seg bedre tjent med å være med i forsøket blant flertallet av elevene. Elever som hadde gode resultater i skriftlig sidemål fra ungdomsskolen opplevde tilbakegang og satte

dette i forbindelse med mangelfull opplæring. Vi kommer tilbake til dette i senere kapitler i rapporten. Når vi går nærmere inn i resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen, ser vi at det er tendenser til at de av elevene som holdt fast ved beslutningen om ikke å være med i forsøket skiller seg fra de som heller ville deltatt i forsøket eller er usikre.

- De hadde bedre karakterer fra ungdomsskolen.
- De hadde i større grad yrkesaktive foreldre med høyere utdanning.
- De gjorde det bedre til eksamen i skriftlig sidemål på VK2.
- De var mer tilfreds med norskundervisningen
- De hadde mer positive holdninger til nynorsk.

De mest ressurssterke i den lille gruppen av elever ved forsøksskolene, som valgte å ha skriftlig sidemål, har vært mer tilfredse med situasjonen og har klart seg bedre enn flertallet av elevene i denne gruppen. Da de ble spurt om hva de ville gjøre dersom de kunne velge på nytt, så de i mindre grad noe poeng ved å slutte seg til flertallet av elevene og være med på forsøket.

6 Elevenes holdninger til norskundervisningen og norskfaget

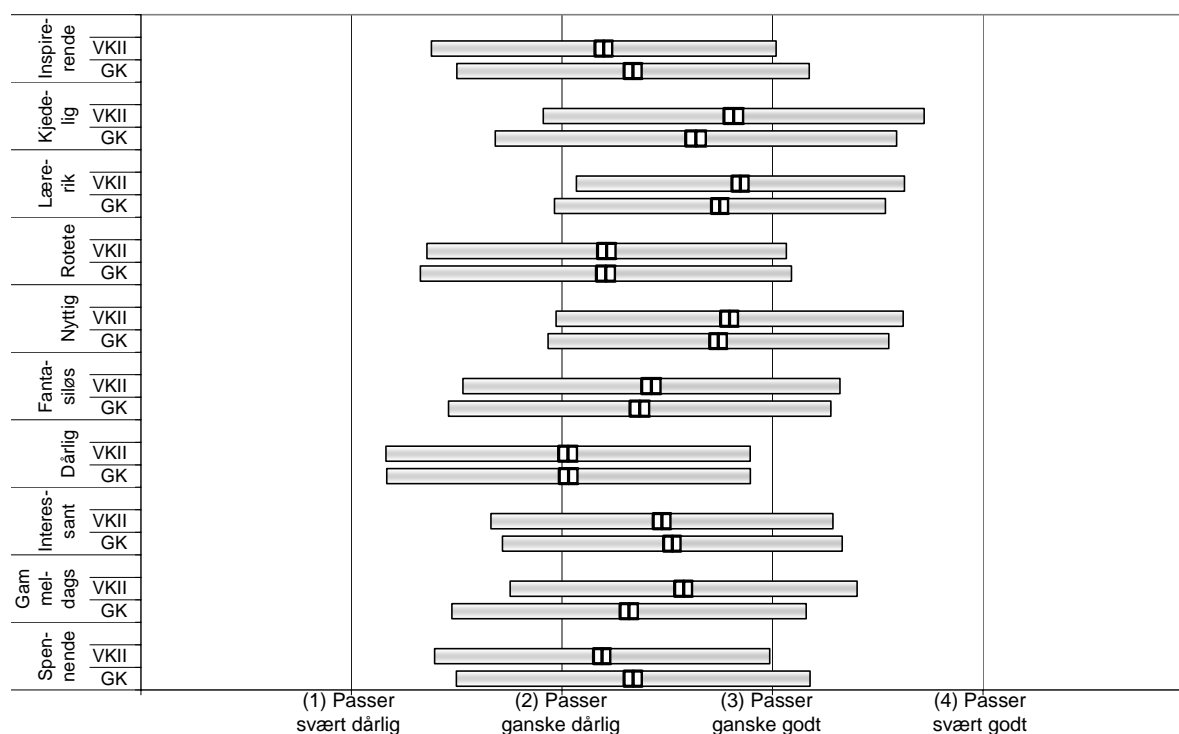
6.1 Innledning

Elevenes holdninger til norskundervisningen vies stor plass i de to spørreskjemaundersøkelsene som er gjennomført i forbindelse med evalueringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Dette begrunnes først og fremst med at bedring av elevenes holdninger til norskfaget er et sentralt mål for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. (Se avsnitt 1.1). Dessuten er en slik registrering av holdninger interessant i seg selv for å se etter forskjeller mellom skolene. Vi antar videre at holdninger til undervisningen kan ha effekt på holdninger til sidemålet og på læringsutbyttet, målt gjennom karakterene elevene oppnår. Hvis det skulle vise seg å være systematiske forskjeller i holdning til undervisningen mellom skoler som er med i forsøket og de som ikke er med, er det ekstra viktig å kontrollere for effekten av slike holdninger på læringsutbyttet og holdninger til nynorsk.

6.2 Nyttig og lærerikt, men kjedelig

Spørreskjemaet som ble brukt på grunnkurset inneholdt et spørsmålsbatteri med i alt 15 adjektiver, og elevene skulle ta stilling til hvor godt eller dårlig de syntes adjektivene passet for å karakterisere norskundervisningen (Vibe 2005:23). Disse adjektivene ble så brukt til å lage en indeks for holdning til norskundervisningen, som vi skal komme tilbake til senere. Figur 6.1 viser hvordan holdningen til undervisningen har endret seg fra elevene gikk på grunnkurset til VK2. Her tar elevene stilling til hvor godt eller dårlig de synes av 10 adjektivene passer på norskundervisningen de har fått i videregående.

Alle adjektivene har betydelige standardavvik, noe som er en indikasjon på at spredningen i svarene er stor. De adjektivene som elevene synes passer best på norskundervisningen er ”kjedelig”, ”lærerik” og ”nyttig”, mens ”dårlig” er det adjektivet som passer dårligst. For de andre adjektivene ligger holdningene mer midt på treet.

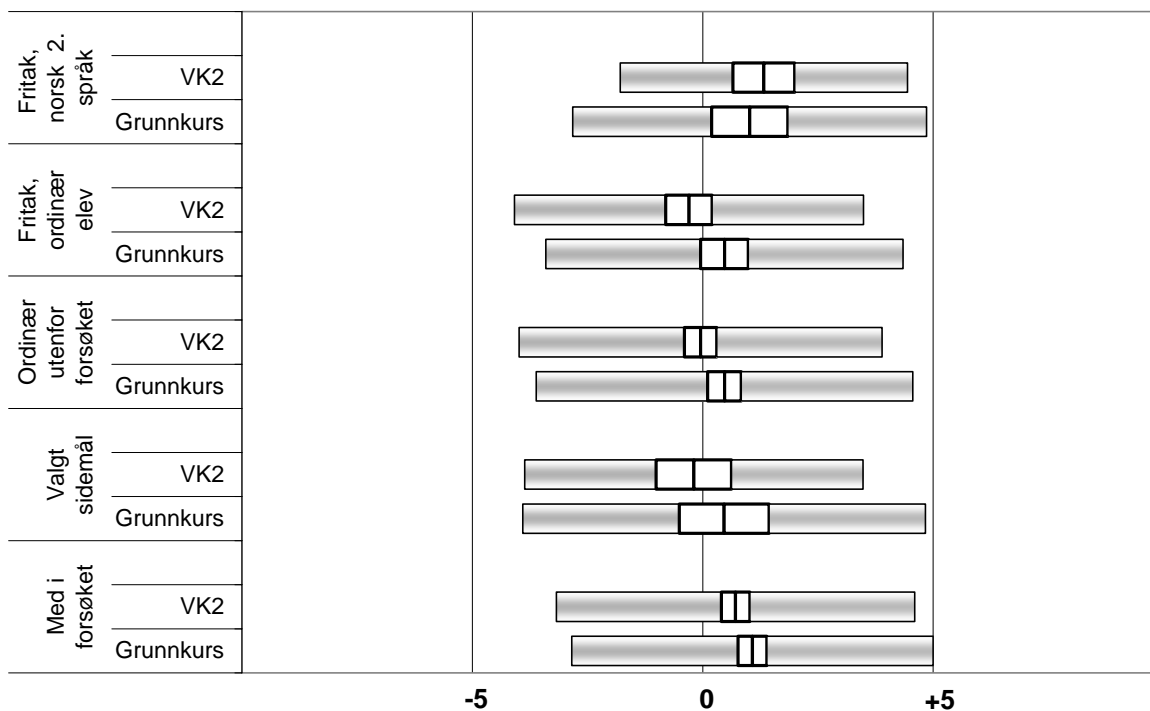


Figur 6.1 Elevenes vurdering av hvor godt eller dårlig 10 adjektiver passer på norskundervisningen på grunnkurs og VK2. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Holdningene er relativt stabile over tid, men for fem av dem finner vi likevel signifikante endringer. Den største enkeltendringen finner vi for ”gammeldags”, som betydelig flere finner passende på VK2 enn to år tidligere. Også for ”kjedelig”, ”spennende” og ”inspirerende” finner vi endringer i undervisningens disfavør. I motsatt retning finner vi en liten, men signifikant endring for ”lærerik”.

6.3 Indeks for holdning til norskundervisningen

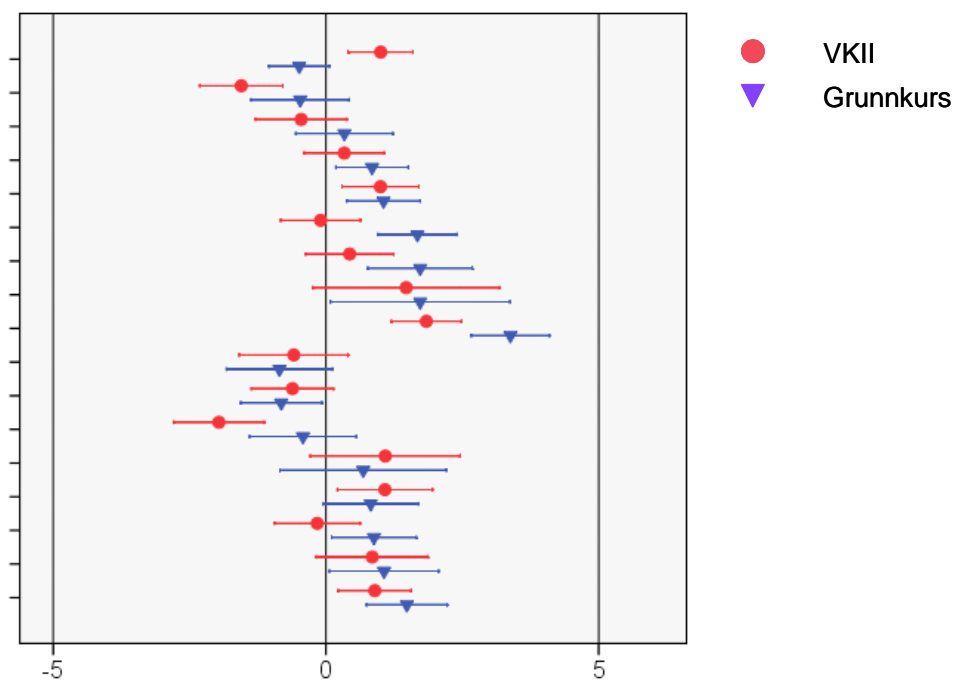
På samme måte som for holdningen til nynorsk, er det utviklet en indeks som skal fange opp underliggende holdninger til norskundervisningen. Også her er det et batteri av adjektiver som er benyttet, og elevene er bedt om å krysse av for hvor godt de synes adjektivene passer for norskundervisningen de har fått. I den første undersøkelsen gjaldt spørsmålet norskundervisningen på grunnkurset, mens det gjaldt videregående skole under ett i den andre undersøkelsen. I den første undersøkelsen var det tatt med 15 adjektiver. Dette antallet ble redusert til 10 i den andre undersøkelsen (se figur 6.1), slik at indeksen går fra -10 til +10.



Figur 6.2 Indeks for elevenes vurdering av norskundervisningen, basert hvor godt eller dårlig de synes 10 adjektiver passer på norskundervisningen på grunnkurs og VK2. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

På grunnkurset hadde alle de fem elevgruppene en svakt positiv holdning til norskundervisningen, mens det har vært en gjennomgående tendens i negativ retning i årene etter, med unntak for elevene som har norsk som andrespråk. Det er imidlertid ikke signifikante endringer for noen av gruppene. På den annen side er forskjellen mellom forsøkslevnene og ordinære elever utenfor forsøket signifikant begge år, og den er tydeligere på VK2 enn den var på grunnkurset. Holdningen til norskundervisningen er et av de forholdene som påvirker holdningen til nynorsk. Noe av forklaringen på at forsøkslevnene er noe mindre negative til nynorsk enn de ordinære elevene, som ikke er med på forsøket, ligger nettopp her.

Når det gjelder holdninger til undervisningen, må vi forvente forskjeller mellom skolene. Figur 6.3 viser endringer for de 17 skolene som er med i evalueringen. De ni forsøksskolene er gruppert i den øverste halvdelen av diagrammet, mens de åtte sammenligningsskolene er gruppert nederst. Hver skole er representert med to gjennomsnittsverdier og konfidensintervall. Den øverste streken med en sirkel som markerer gjennomsnittsverdien gjelder VK2, men streken under med trekanten gjelder grunnkurs på samme skole. Dermed kan vi sammenlikne både holdninger og endringen i holdninger på de enkelte skolene. Alle elevkategorier er med i sammenligningen mellom skolene.

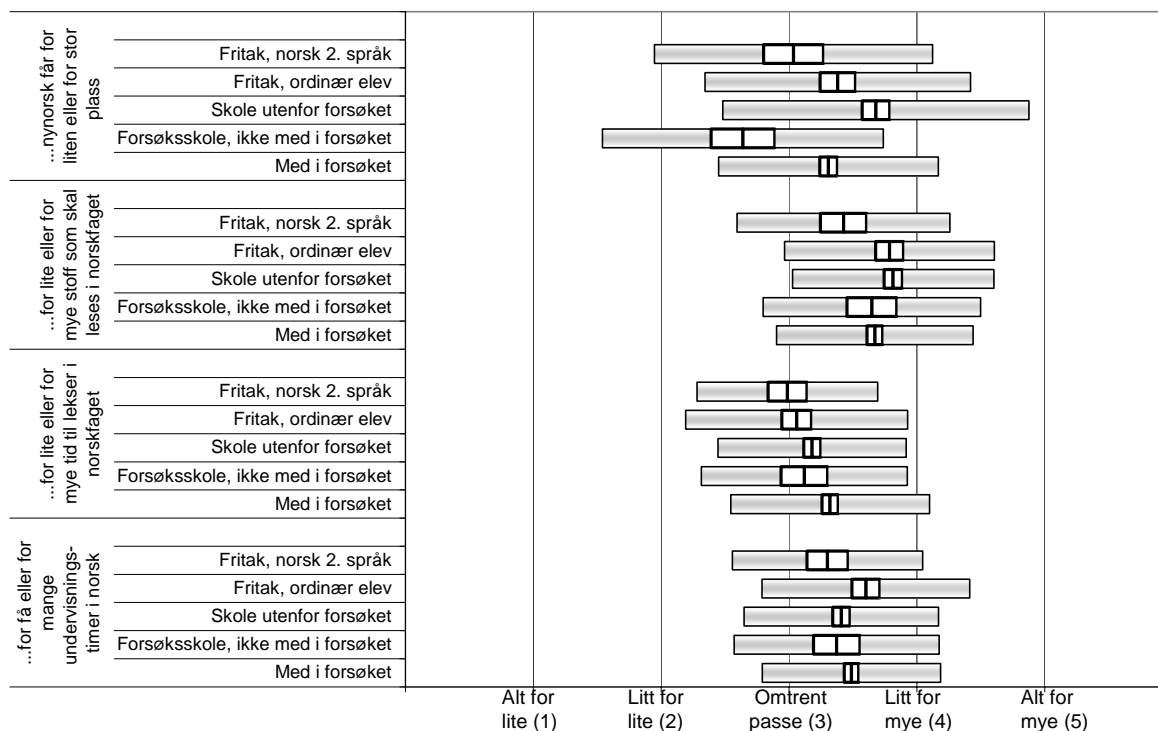


Figur 6.3 Indeks for elevenes vurdering av norskundervisningen på grunnkurs og VK2, basert på hvor godt eller dårlig de synes 10 adjektiver passer på norskundervisningen. Gjennomsnittsverdier med konfidensintervall på 5 prosent nivå. Ni forsøksskoler øverst, åtte sammenligningsskoler nederst.

For to av forsøksskolene og en av sammenligningsskolene finner vi signifikante endringer i negativ retning fra grunnkurs til VK2, mens vi finner positiv endring for en av forsøksskolene. Hovedinntrykket av figuren er at det ikke er noen annen utvikling for forsøksskolene enn for sammenligningsskolene. Det er forskjeller mellom skolene, uavhengig av om de er med i forsøket eller ikke. Det var en tendens til at større forskjeller internt mellom forsøksskolene enn mellom sammenligningsskolene på grunnkurset, mens dette ikke er like framtrædende på VK2.

6.4 Hva er det for mye av og hva er det for lite av?

I spørreskjemaet på VK2 ble elevene bedt om å ta stilling til fire spørsmål knyttet arbeidsmengde i norskfaget. Disse gjaldt antall undervisningstimer i norsk i forhold til andre fag, mengde av lekser i norskfaget i forhold til andre fag, mengde av stoff som skal leses i norskfaget og om nynorsk får for liten eller stor plass i norskfaget. Figur 6.4 viser hvordan svarene er på disse fire spørsmålene.



Figur 6.4 Elevenes vurdering av fire sider ved norskundervisningen på VK2. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Jevnt over er elevene temmelig tilfreds med omfanget av undervisning og krav til egen innsats. For tre av utsagnene er standardavvikene relativt små, noe som indikerer at det lite uenighet innad i gruppene. Nærmest det nøytrale midtpunktet ”omtrent passe” kommer elevene når det gjelder tid som går med til lekser i norskfaget i forhold til andre fag. Her er det dessuten relativt små forskjeller mellom gruppene, selv om elevene som er med i forsøket tenderer til å mene at det går med litt for mye tid. Små forskjeller mellom gruppene er det også når det gjelder antall timer i norsk i forhold til andre fag. Her ligger gjennomsnittet mellom ”omtrent passe” og ”litt for mange”. Når det gjelder hvor mye stoff som skal leses, går tendensen noe mer i retning av at det er litt for stor stoffmengde, og gruppene er temmelig enige om dette. Dette ble også nevnt under gruppeintervjuene med elevene som synes de har et stort pensum som de kunne trenge bedre tid med og at de føler at de haster videre ”...fra epoke til epoke”. Samtidig er ikke dette en ny opplevelse for elevene: ”Det er som det alltid har vært”.

Når det gjelder plassen til nynorsk i norskundervisningen, er det slutt på enigheten, både mellom gruppene og innad. Her skiller de av elevene ved forsøksskolene som har valgt å ha skriftlig sidemål seg klart fra de andre. De tenderer mot å mene at nynorsken har fått litt for liten plass. I klar kontrast til dette står de ordinære elevene ved skolene utenfor forsøket, som mener at nynorsk har fått litt for stor plass. Når elevene med skriftlig sidemål på forsøksskolene synes nynorsk har fått for liten plass, henger dette nøye sammen med at mange av dem fikk en svært mangelfull undervisning, særlig det første året. Da vi spurte dem ved slutten av VK2 om de hadde gjort noe nytt i norskundervisningen i år som de ikke gjorde i fjor, svarte en av disse elevene spontant ”Vi har fått nynorsk!”. Det noe større standardavviket når det gjelder spørsmålet om nynorskens plass gir beskjed om at det her er betydelig grad av uenighet innad i elevgruppene, og ikke bare blant elever som har valgt skriftlig sidemål, men også blant de som er fritatt og de ordinære elevene ved skolene, som ikke gjennomførte forsøket. Unntaket er her forsøks elevene, som gjennom et mindre standardavvik framstår som mer enige.

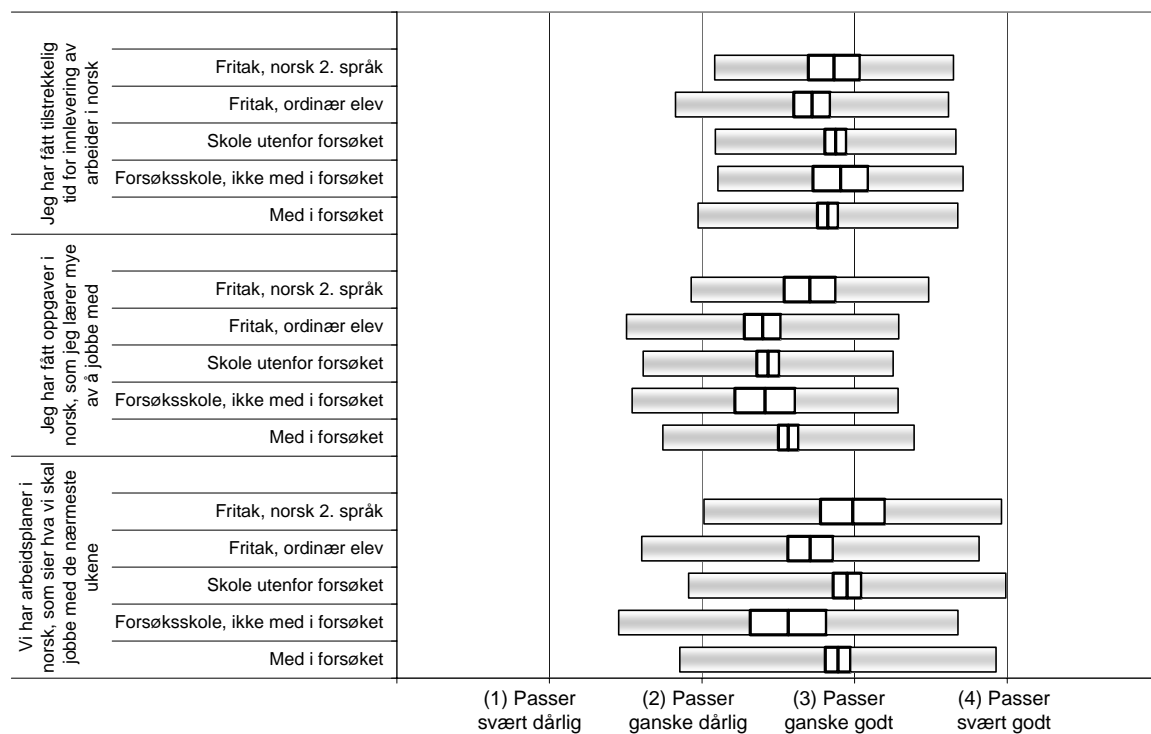
Om nynorsk får for liten eller for stor plass i undervisningen, vil selvsagt også avhenge av hvilket mål eleven setter seg for læringen. Mens de mest nynorskfiendtlige av elevene helst ikke vil bruke tid på faget i det hele tatt, ser andre at det er klare grenser for hvor lite tid man kan bruke på denne delen av norskundervisningen: ”Hvis du bruker for lite tid på nynorsk, er det ingen vits. Da lærer du jo ikke noe likevel”. Det virker ikke motiverende, og styrker heller ikke nynorskens stilling, dersom elevene opplever at de bruker tid på noe som de kanskje helst ville slippe, samtidig som den tiden de bruker ikke er tilstrekkelig til at de lærer noe.

”Nynorskens plass i undervisningen” vil for elevene i forsøket først og fremst gjelde hvor mye tid de bruker på å lese tekster på nynorsk. Når elevene i forsøket er mer tilfreds med dette enn elevene ved sammenligningsskolene, henger det kanskje mer sammen med holdningen de har til å lese nynorske tekster enn tiden som faktisk brukes. Forsøket legger jo opp til at de skal bruke mer tid på nynorske tekster enn elevene som følger normal læreplan. (Se avsnitt 3.2.1).

I gruppeintervjuene med elevene og lærerne går det ofte igjen at elevene ikke har spesielt mye i mot å lese nynorsk litteratur. Flere elever understreker at de ikke har noe i mot nynorsk og at det er helt greit å lese det. Det er den skriftlige opplæringen de ikke vil ha. Lærerne i forsøket rapporterer om to interessante fenomener i denne sammenheng. For det første mener de at forsøks elevene er mye mindre negative til å lese nynorsk enn tidligere elevkull. Den andre observasjonen går på at elevene ofte ikke synes å registrere at teksten de har lest er på nynorsk. En lærer fortalte at hun ved slutten av timen, etter at de hadde arbeidet med en nynorsk tekst, hadde sagt til elevene: ”Nei, dere, nå er det lenge siden vi har hatt nynorsk”. Ingen elever protesterte, og de er selv klar over fenomenet: ”Vi legger ikke merke til at vi leser nynorsk”.

6.5 Tilrettelegging for læring

Organisering av undervisningen, vurdering av elevenes arbeid og samarbeidet mellom faglærerne er viktige faktorer for læringsutbyttet. Figur 6.5 viser elevenes oppfatninger av tre forhold knyttet til dette.

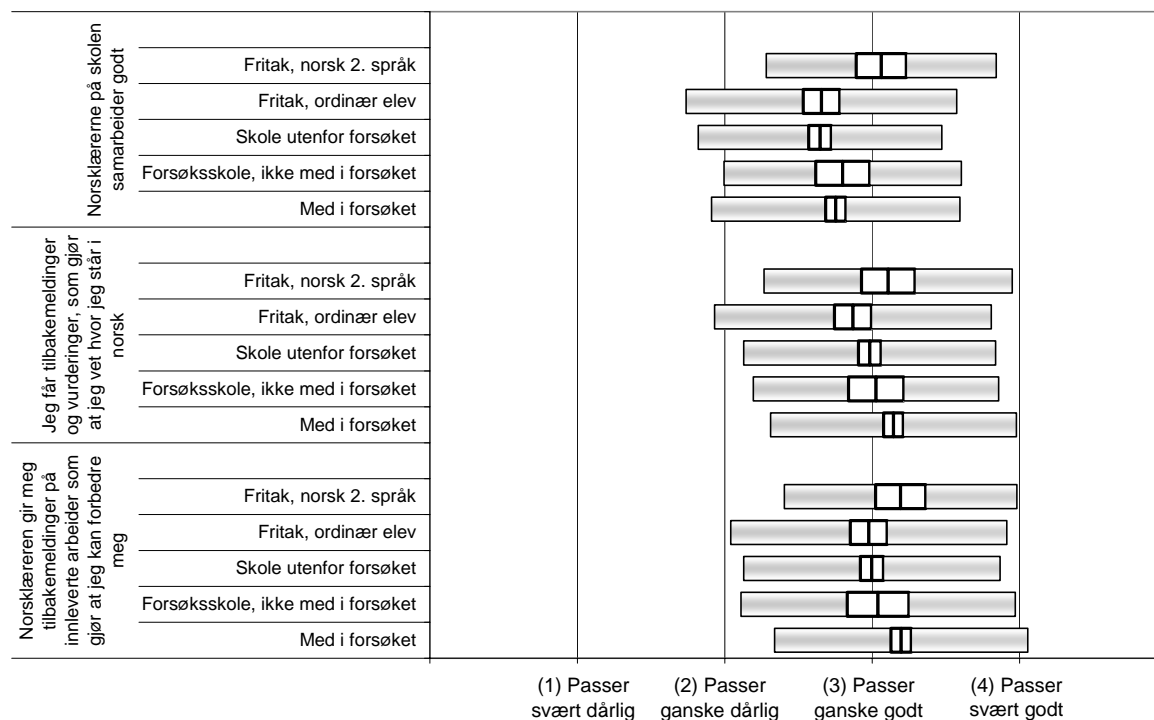


Figur 6.5 Elevenes vurdering av tre sider ved norskundervisningen på VK2. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Når det gjelder arbeidsplaner, som elevene kan forholde seg til, svarer fire av fem elevgrupper positivt, mens elevene ved forsøksskolene som har valgt skriftlig sidemål, skiller seg noe ut. Her er det mer delte meninger, noe som reflekterer at denne gruppen i noen grad har fått et mangelfullt og ikke alltid like godt planlagt tilbud, noe vi dokumenterer i andre kapitler i rapporten. De relativt store standardavvikene på dette spørsmålet tyder på at erfaringene er delte. Noen klasser eller skoler har brukt slike planer systematisk, andre ikke. Ved en av skolene der vi hadde gruppeintervju med elevene var det misnøye på dette punktet. De hevdet at de fikk periodeplaner i andre fag, men ikke i norsk og at undervisningen ofte virket lite planlagt og at de fikk beskjeder om hva de skulle gjøre fra dag til dag.

Når det gjelder oppgavene man har fått å jobbe med og det man har lært av å jobbe med dem, kommer de fleste gruppene ut omtrent ”midt på treet”, og med et mye mindre standardavvik enn for arbeidsplanene. Dette indikerer at mange elever mener at dette kan variere, slik at man noen ganger får oppgaver man lærer mye av, andre ganger ikke. Da er det naturlig å velge en av de midterste kategoriene. Elevene som har norsk som andrespråk har en litt mer positiv opplevelse av denne siden ved norskundervisningen enn de andre gruppene. Gruppeintervjuene med elevene viser at det her er mange ulike erfaringer. Sidemålelevne ved en av skolene som var med i forsøket var særlig opptatt av lærernes manglende fantasi når det gjaldt å utforme nynorskoppgaver.

Også når det gjelder spørsmålet om tilstrekkelig tid til innlevering, er enigheten relativt stor, og her samler mange seg rundt alternativet ”passer ganske godt”. Forskjellene mellom gruppene er ikke signifikante for dette spørsmålet. I gruppeintervjuene med elevene på skolene i forsøket kommer det likevel fram kritikk på dette punktet. Kritikken er ikke direkte relatert til spørsmålet slik vi har formulert, men svak planlegging av undervisningen gjør at det ofte oppstår situasjoner der elevene føler at de får for lite tid. Dette kunne ha vært unngått med bedre planlegging slik at elevene visste hva de hadde å forholde seg til for de kommende ukene.



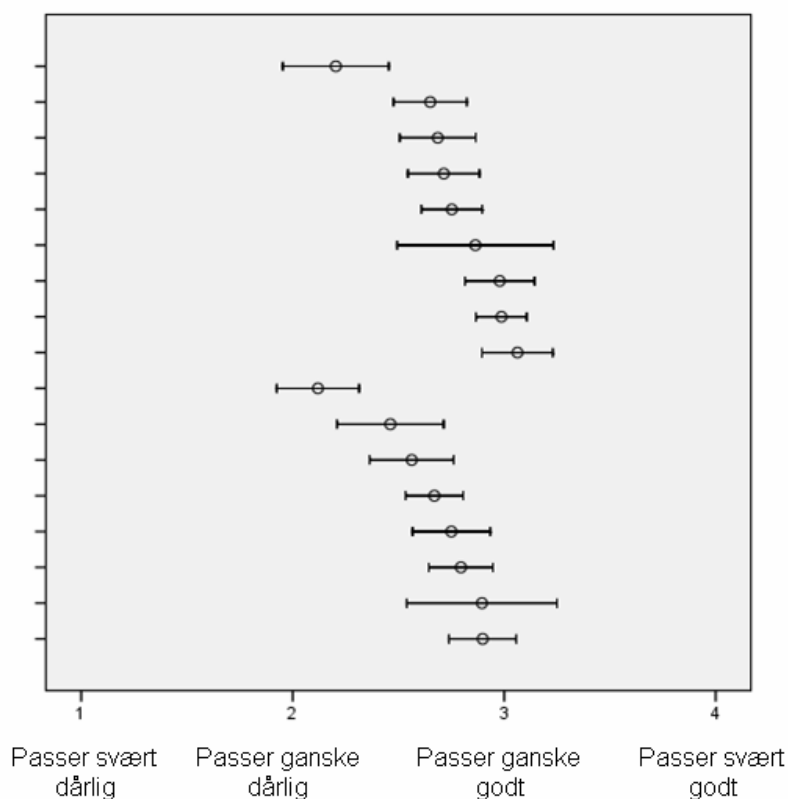
Figur 6.6 Elevenes vurdering av tre sider ved norskundervisningen på VK2. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

For alle de tre spørsmålene i figur 6.6 finner vi relativt positive opplevelser og ikke spesielt store forskjeller mellom gruppene. Elever med norsk som andrespråk er generelt mer positive i sine vurderinger av de sidene ved undervisningen som er tatt opp, og særlig gjelder dette tilbakemeldinger på innleverte arbeider, som gjør det mulig for eleven å forbedre seg. Her ser vi også at det er en liten, men signifikant forskjell mellom de to største gruppene, nemlig forsøkslevene og de ordinære elevene på skolene utenfor forsøket, ved at de som er med i forsøket er mest positive. Det samme gjelder tilbakemeldinger som gjør at man vet hvor man står i norsk.

Disse forskjellene mellom skolene, som begge er knyttet til tilbakemeldinger fra lærerne til elevene, kan være indikasjoner på at mappevurderingen ved forsøksskolene har hatt en positiv effekt på elevenes opplevde læringsutbytte, og at et av de mest sentrale virkemidlene i forsøket synes å ha effekt. (Se avsnitt 3.4.2). Gjennom gruppesamtalene viste elevene en temmelig entydig positiv holdning når det gjelder denne formen for vurdering.

”Mappevurdering er en god deal for oss”, sa en av elevene, og beskrev hvordan denne vurderingsformen ga mulighet til å arbeide systematisk med en tekst over tid for å gjøre den bedre. Elevene var ikke i tvil om at de lærte mer av dette enn å levere en stil, få den tilbake og ikke gjøre noe mer med den i etterkant. Forhåpningene om at systematisk jobbing med tekstene i neste omgang kan sikre en god norskkarakter lå dessuten klart i dagen.

Det som kanskje er et mer overraskende funn i figur 6.6, er at vi ikke finner en tilsvarende forskjell mellom de to største elevgruppene i vurdering av samarbeidet mellom norsklærerne. Forsøket ble organisert som et prosjekt ved skolene der de involverte norsklærerne skulle inngå i en prosjektgruppe. Igjen gir gruppesamtalene med elevene støtte til funnene. Her er det helt åpenbart forskjeller mellom skolene. Samarbeidet mellom lærerne har nok ikke vært så utstrakt som man kunne forvente ut fra idealene for hvordan et slikt forsøk bør organiseres og gjennomføres. Den nettbaserte undersøkelsen som ble gjennomført midtveis i forsøket blant lærerne på VK1 tyder heller ikke på at norsklærerne på forsøksskolene samarbeidet i særlig større grad enn lærere på skolene utenfor forsøket. Også her er det grunn til å tro at forskjellene er store mellom skolene, uavhengig av om de er med i forsøket eller ikke. Dette vises tydelig i figur 6.7, der vi har gruppert de ni forsøksskolene øverst og de åtte sammenligningsskolene nederst i forhold til utsagnet om samarbeid mellom lærerne.

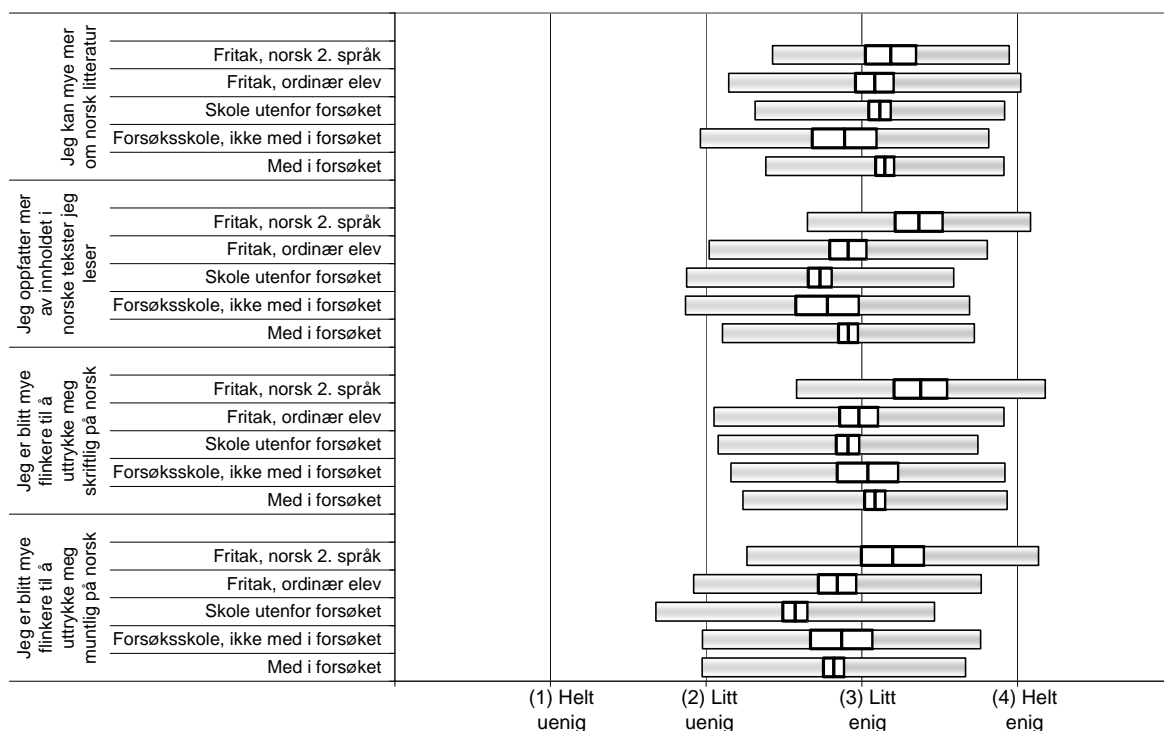


Figur 6.7 Elevenes vurdering av utsagnet "Norsklærerne på skolen samarbeider godt". Gjennomsnittsverdier og konfidensintervall på 5 prosent nivå for 17 skoler. Skoler i forsøket er gruppert øverst, skoler utenfor forsøket nederst.

Figur 6.7 demonstrerer tydelig at samarbeidet mellom lærerne ikke er et spørsmål om å være med i forsøket eller ikke, og at variasjonen mellom skolene er den samme ved forsøksskolene som den er ved sammenligningsskolene. Vi baserer oss her riktignok på elevenes inntrykk av samarbeidet, med de forbehold som da må tas. Elevenes opplevelse kan likevel være et like validt mål på hvordan samarbeidet faktisk virker, som lærernes oppfatning av hvor godt de samarbeider.

6.6 Elevenes opplevde læringsutbytte

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har som mål at elevene skal ha faglig framgang, blant annet ved at det frigjøres tid som før ble brukt til å skrive nynorsk (se avsnitt 3.3), og at det skal satses målbevisst på å styrke elevenes muntlige og skriftlige framstillingsevne og lesekompetanse. I evalueringen måles dette gjennom karakterer og en egen leseprøve. Elevene har i tillegg sin egen opplevelse av om det går framover med dem faglig sett, og vi har derfor stilt dem i alt sju spørsmål om dette. I tillegg til spørsmål om muntlig og skriftlig framstillingsevne og lesekompetanse har vi også spurt dem om språkhistorie, grammatikk og litteratur. Spørsmålene er formet som utsagn, og elevene tar stilling til om de er enig eller uenig i utsagnene. Utsagnene er bevisst formet slik at vi spør etter framgang som virkelig betyr noe, for eksempel "Jeg har blitt mye flinkere til å uttrykke meg skriftlig på norsk". Vi gjør dette fordi vi forutsetter at alle har opplevd framgang i løpet av to og et halvt år i videregående opplæring, og at det vil være snakk om grader av framgang. Hvis utsagnet var formet mer nøytralt, ville svært få være uenig i det. Når det er formet slik det er, vil "litt uenig" kunne tolkes som at eleven har opplevd framgang, men spesielt stor er den ikke, mens "helt uenig" betyr at det ikke har gått framover i det hele tatt. Figur 6.8 viser resultatene for fire av de sju utsagnene.

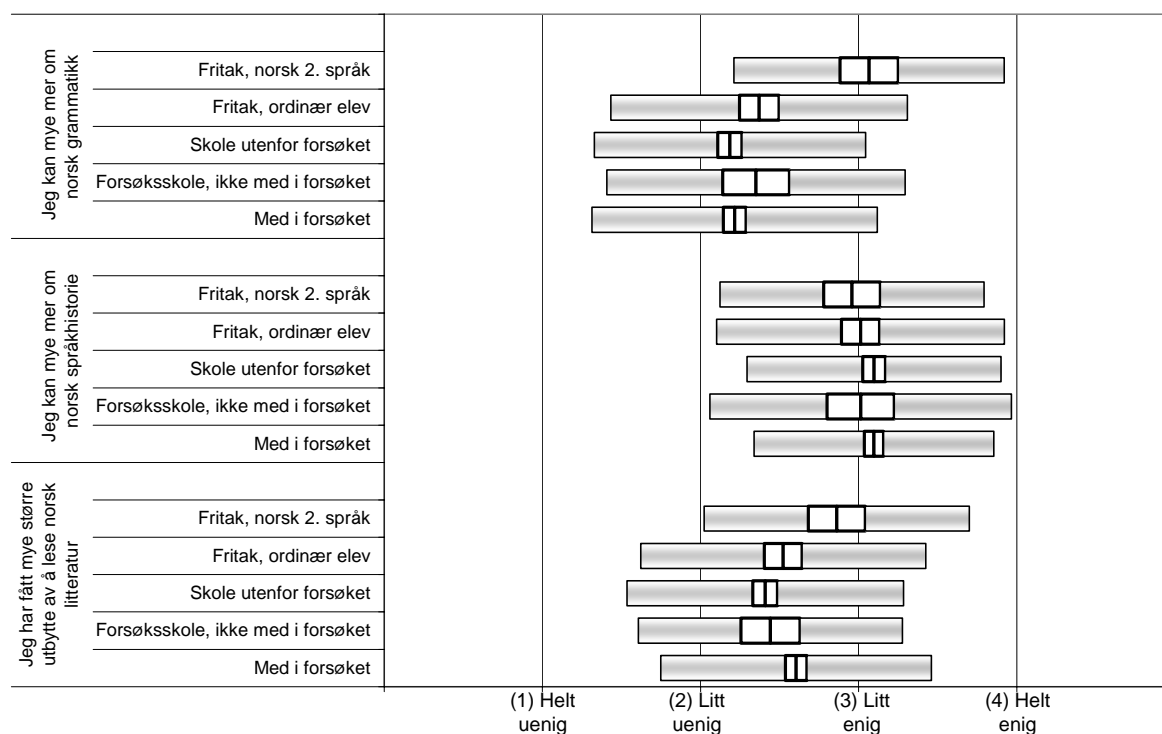


Figur 6.8 Elevenes vurdering av fire former for læringsutbytte i norskfaget. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Vi ser at gjennomsnittsvarene ligger rundt "litt enig" for alle fire utsagnene, men at det likevel er variasjon mellom gruppene. Elever som har norsk som andrespråk skårer høyest på alle fire utsagn. Dette er ikke så overraskende ettersom det er disse elevene vi må kunne anta har mest å ta igjen når det gjelder opplæring i norsk.

Vi finner forskjeller mellom forsøkselvene og de ordinære elevene på sammenligningsskolene for tre av fire utsagn, og forsøkselvene sier seg i større grad enig i utsagnene enn elevene på sammenligningsskolene. Størst er forskjellen når det gjelder utsagnet "Jeg er blitt mye flinkere til å uttrykke meg muntlig på norsk". Forskjellen gjentar seg når det gjelder å uttrykke seg skriftlig på norsk og når det gjelder forståelse av innholdet tekster. Selv om vi ikke skal overdrive forskjellen mellom de to hovedkategoriene av elever på disse områdene, er det grunn til å merke seg at elevene på forsøksskolene bekrefter inntrykket av framgang gjennom gruppesamtalene. Når det gjelder kunnskap om norsk litteratur, er det ingen forskjell i opplevd læringsutbytte mellom de to største elevgruppene. På dette spørsmålet avviker den lille gruppen av elever på forsøksskolene som har skiftlig sidemål noe med et litt mindre læringsutbytte. Standardavviket er imidlertid stort for denne gruppen, og det betyr at det er delte meninger om saken.

De tre siste utsagnene gjelder læringsutbyttet i norsk grammatikk, språkhistorie og utbyttet av å lese norsk litteratur. Her er resultatene gjengitt i figur 6.9. For to av de tre utsagnene avviker andrespråkselevne fra de andre elevgruppene ved å ha større læringsutbytte, nemlig for grammatikk og utbyttet av å lese litteratur. Igjen er det naturlig å forklare dette med det spesielle utgangspunktet disse elevene har. Det er uansett svært positivt at de opplever slik framgang.

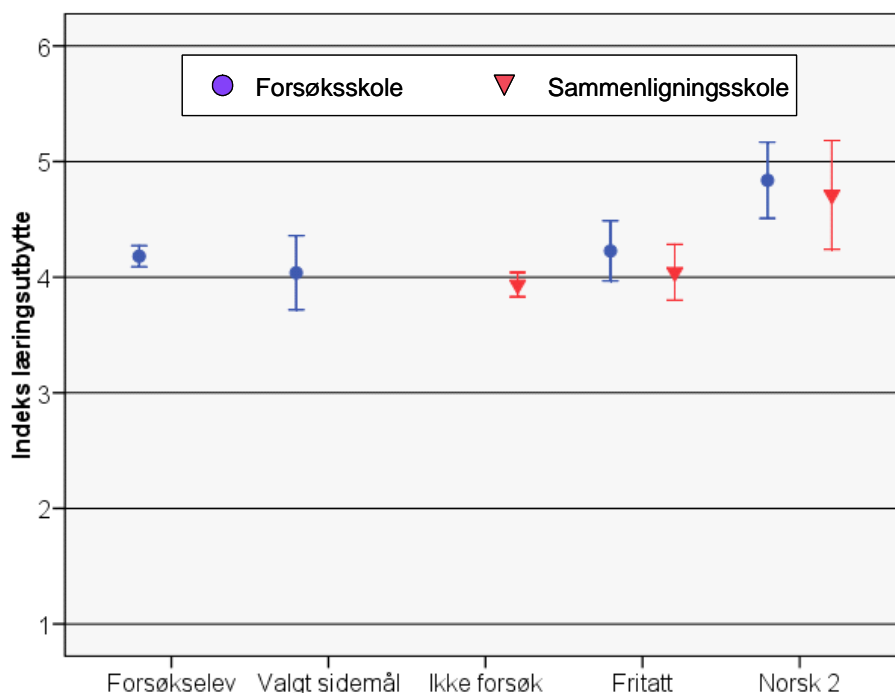


Figur 6.9 Elevenes vurdering av tre former for læringsutbytte i norskfaget. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Når det gjelder grammatikk og språkhistorie, er det grunn til å merke seg at forsøkslevnene og elevene på sammenligningsskolene utenfor forsøket har identisk resultat. Dette er helle ikke særskilte satsingsområder i forsøket, og det er dermed interessant at den forskjellen vi finner innenfor enkelte andre områder ikke finnes her.

Vi har laget en indeks for opplevd læringsutbytte av de sju utsagnene. Dette er en additiv indeks der verdiene for hvert utsagn legges sammen. Det gir en skala som går fra 7 til 28, men denne skalaen har vi omgjort til en seks punkts skala slik at den blir sammenliknbar med en vanlig karakterskala.⁶⁹ Men en perfekt normalfordeling skulle gjennomsnittet på en slik skala bli 3,5. Vårt resultat er 4,12 og det betyr at elevene har en gjennomgående positiv opplevelse av læringsutbyttet når vi måler det på den måten vi har gjort her. Figur 6.10 viser likevel at det er betydelig variasjon når vi skiller mellom de fem elevgruppene og i tillegg mellom forsøksskoler og sammenligningsskoler der det er aktuelt. Forsøksskolene identifiseres med en sirkel som markerer gjennomsnittsverdien, mens sammenligningsskolene har en trekant.

⁶⁹ Skalaen går fra 0,5 til 6,5 slik at hvert heltall blir et aritmetisk midtpunkt for hver av de seks intervallene.



Figur 6.10 Indeks for læringsutbytte. Gjennomsnittsverdier og konfidensintervall på 5 prosent nivå for sju elevgrupper.

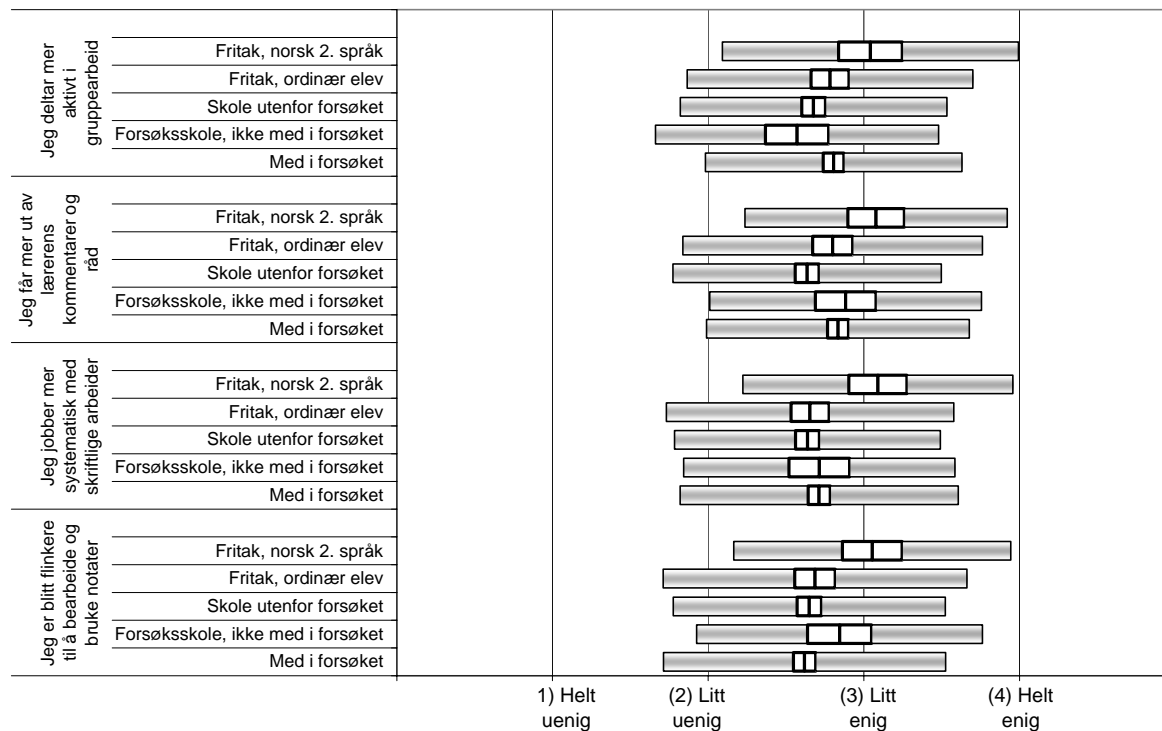
Ikke uventet skårer elevene som har norsk som andrespråk høyest på indeksen for læringsutbytte, og det har ingen betydning om de er ved forsøksskoler eller sammenligningsskoler. Vi har tidligere sett at disse elevene nesten uten unntak skårer høyest på spørsmålene som ligger til grunn for indeksen. Den eneste signifikante forskjellen vi ellers finner er at elevene som var med i forsøket skårer høyere enn de ordinære elevene ved sammenligningsskolene. Forskjellen er likevel ikke stor.

I gruppeintervjuene med elevene gikk det igjen som en rød tråd at læreren har stor betydning for læringsutbyttet, i positiv så vel som i negativ forstand. Når vi spurte dem om hva de hadde lært, om de følte at de hadde blitt bedre til å skrive og til å bruke språket muntlig, kom vi ofte tilbake til lærerens dyktighet. På spørsmål om de syntes at de hadde blitt bedre til å uttrykke seg skriftlig, kom disse svarene: ”Ja! Jeg har gjort framskritt. Takket være læreren, spør du meg!”. ”Jeg er egentlig ganske fornøyd, men det går på læreren. I år har vi en kjempelærer, men i førsteklasse hadde vi tre forskjellige, og vi måtte ta alt på nytt igjen i andre”. En annen måte å måle lærerens betydning på, sett med elevenes øyne, er å spørre dem om hvor stor betydning de tror det har for avgangskarakteren i norskfaget hvem de har som norsklærer. 43 prosent av elevene svarte at det hadde stor betydning, mens 39 prosent mente det hadde en del betydning 15 prosent at det hadde liten betydning og bare 2 prosent at det hadde ingen betydning. I elevenes øyne er det dermed enda viktigere for sluttkarakteren hvem de har som norsklærer enn hvor grundig de arbeider med lekser og forberedelser, mens det som er aller viktigst er hvor godt de jobber i norsktimene.

6.7 Nye læringsstrategier

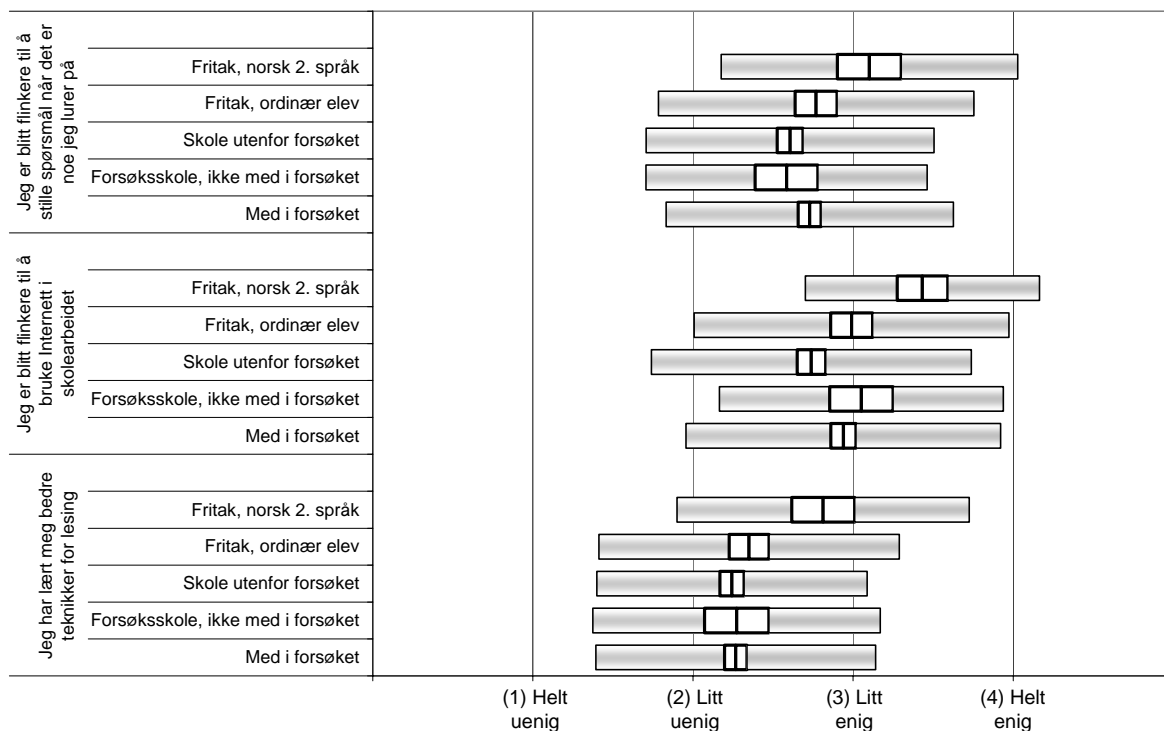
For å oppnå målene om økt læringsutbytte har det vært lagt stor vekt på å jobbe systematisk med læringsmetodikk ved forsøksskolene. (Se avsnitt 3.3 og 3.4). Vi har tatt med sju spørsmål, også de formulert som utsagn, for å undersøke i hvilken grad elevene mener å ha tilegnet seg nye teknikker og læringsstrategier. Figurene 6.11 og 6.12 viser resultatene for de sju av spørsmålene. Det som går igjen også innenfor dette området er at elevene som har norsk som

andrespråk har de mest positive vurderingene. De kommer ut med gjennomsnittsvaret ”litt enig” på samtlige sju utsagn, mens de andre gruppene i gjennomsnitt har noe mer nøytrale vurderinger.



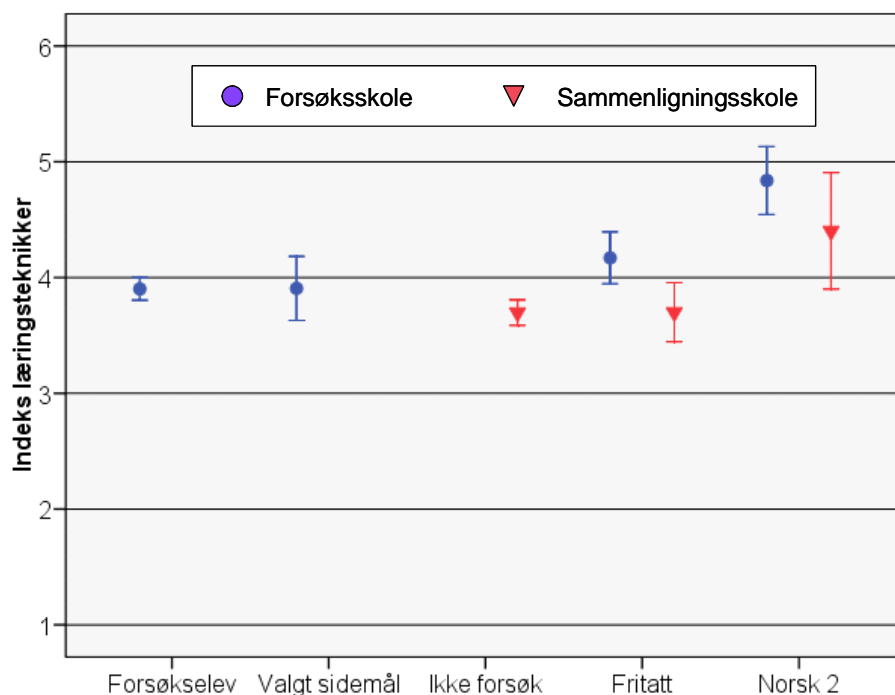
Figur 6.11 Elevenes vurdering av fire læringsstrategier i norskfaget. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Når vi sammenlikner de to største elevgruppene, ser vi at forskjellene er små. Forsøkslevene har litt mer positive vurderinger når det gjelder å delta i gruppearbeid, utbytte av lærernes kommentarer og råd og bruk av internett, mens det ikke er noen forskjeller når det gjelder bruk av notater, jobbing med skriftlige arbeider, leseteknikk og å stille spørsmål. Dette er kanskje litt overraskende, særlig når det gjelder teknikker, bruk av notater og jobbing med skriftlige arbeider med tanke på hvor mye fokus det har vært på slike læringsstrategier i forsøket. Dette viser at det arbeides systematisk med læringsstrategier også ved de andre skolene, og at forsøket slik sett nok har begrenset betydning.



Figur 6.12 Elevenes vurdering av tre læringsstrategier i norskfaget. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Også når det gjelder læringsstrategier har vi laget en indeks basert på svarene på de sju utsagnene som gjelder dette teamet. Figur 6.13 viser resultatene for de ulike elevgrupper, etter status i forhold til forsøket.



Figur 6.13 Indeks for læringsstrategier. Gjennomsnittsverdier og konfidensintervall på 5 prosent nivå for sju elevgrupper.

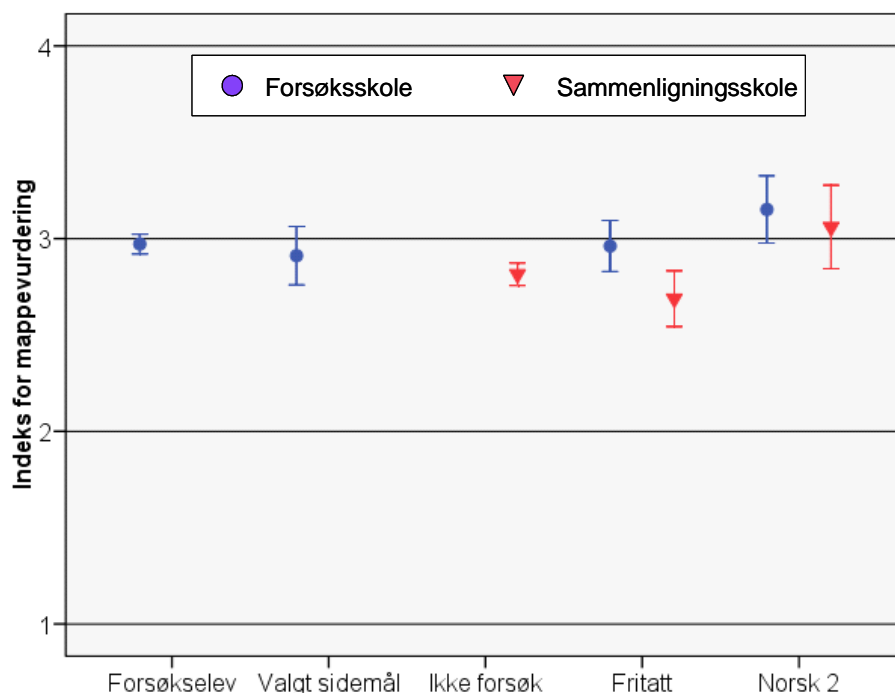
Figur 6.13 viser viktige likhetstegn med det vi så i figur 6.10 for læringsutbytte. Her er det likevel en interessant forskjell innenfor en av elevkategoriene. Vi ser at fritakselevne ved forsøksskolene skårer signifikant høyere enn tilsvarende gruppe ved sammenligningsskolene, og også høyere enn både forsøkslevne og de ordinære elevene ved sammenligningsskolene. Det er fortsatt en liten, men signifikant forskjell mellom elevene i forsøket og de ordinære elevene ved sammenligningsskolene.

6.8 En indeks for å måle utbyttet av mappevurderingen

Et av utsagnene der vi finner den største forskjellen mellom de to største elevgruppene er ”Jeg får mer ut av lærerens kommentarer og råd”. Dette utsagnet har særlig relevans for prosessorientert skriveopplæring mappe som vurderingsform. Kommentarer og råd fra lærer er helt sentralt i vurderingsmetoden og for den rollen metoden har i læreprosessen. 24 prosent av elevene på forsøksskolene er helt enig i dette utsagnet, mens 46 prosent er litt enig. Blant elevene på sammenligningsskolene er andelen henholdsvis 16 og 43 prosent. Dette er en betydelig forskjell. Når vi ser nærmere på de enkelte skolene, finner vi at alle de fem skolene som skårer best på dette spørsmålet er forsøksskoler, mens fire av de fem som skårer dårligst er sammenligningsskoler. Forskjellen mellom skolene er dessuten betydelig når det gjelder dette utsagnet. På den skolen der tilfredsheten er størst er 86 prosent helt eller litt enig i utsagnet, mens andelen er 46 prosent på skolen der tilfredsheten er minst. Vi har ikke kunnet stille elevene direkte spørsmål om mappevurdering i en undersøkelse som også omfatter elever som ikke kjenner til denne vurderingsmetoden. Spørsmålet om utbyttet av norsklærerens kommentarer og råd gir klare indikasjoner på at mappevurderingen har hatt effekt. For å undersøke denne problemstillingen nærmere, har vi laget en indeks av fire utsagn, som vi mener har særlig relevans for implementeringen av mappevurdering i forbindelse med forsøket. De fire utsagnene er:

- Jeg får mer ut av lærerens kommentarer og råd
- Jeg jobber mer systematisk med skriftlige arbeider
- Jeg får tilbakemeldinger og vurderinger som gjør at jeg vet hvor jeg står i norsk
- Norsklæreren gir meg tilbakemeldinger på innleverte arbeider som gjør at jeg kan forbedre meg

Figur 6.14 viser hvordan de sju ulike elevgruppene skårer på denne indeksen. Det viser seg at den ikke avviker mye fra det vi fant for de to tidligere indeksene vi har presentert, nemlig indeks for læringsutbytte og for læringsteknikker. Det er heller ikke uventet. Indeksen for mappevurdering er en rendyrking og syntese av de to nevnte indeksene, ved at to utsagn er hentet fra den ene indeksen og to fra den andre.



Figur 6.14 Indeks for mappevurdering. Gjennomsnittsverdier og konfidensintervall på 5 prosent nivå for fem elevgrupper etter kjønn.

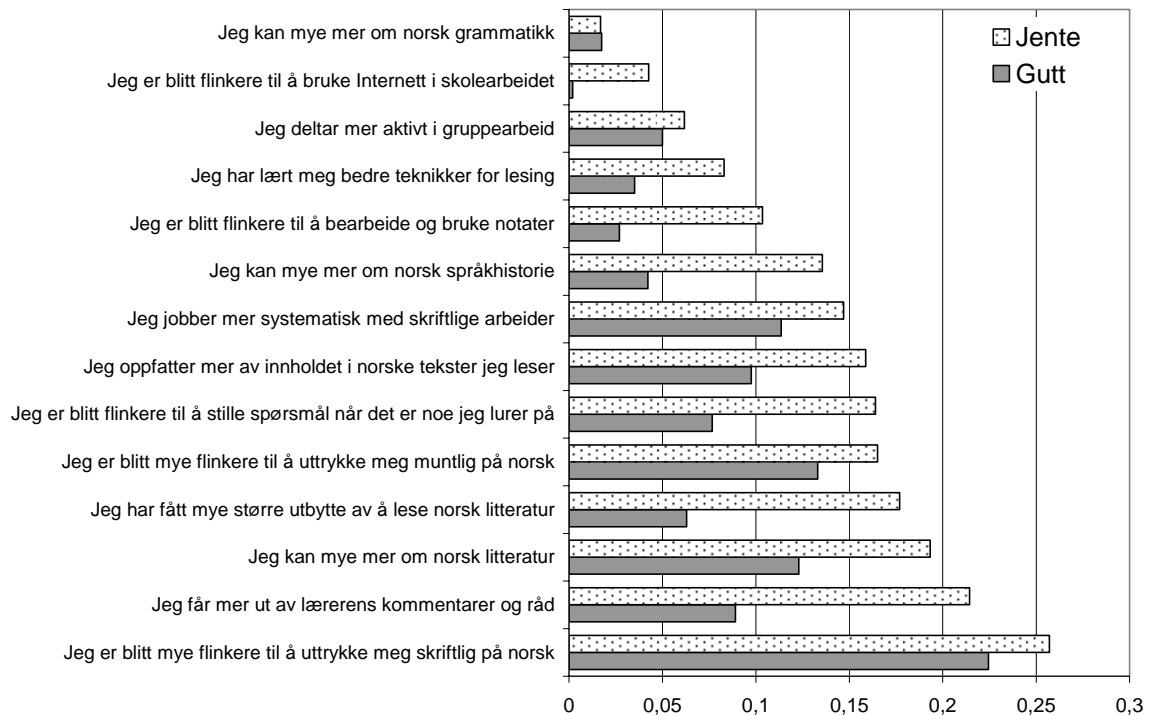
Også her finner vi en signifikant, men liten forskjell mellom forsøkslevene og de ordinære elevene på sammenligningsskolene. Fritakselevene på sammenligningsskolene skårer også her høyere enn tilsvarende elevgruppe på sammenligningsskolene. Norsk 2 elevene skårer også her høyest, men forskjellen er betydelig mindre og heller ikke signifikant i forhold til flere grupper. Figuren gir likevel et ganske tydelig inntrykk av at elevene skårer høyere på denne indeksen ved forsøksskolene enn ved sammenligningsskolene, og vi mener å kunne bekrefte et beskjedent, men signifikant uttrykk for at mappevurderingen er implementert ved disse skolene.

6.9 Er det sammenheng mellom opplevd læringsutbytte og karakterer?

Vi har i de foregående avsnittene tatt utgangspunkt i elevenes egen vurdering av læringsutbytte og innlæring av arbeidsformer. Det er selvsagt grunn til å spørre om dette er valide mål for faktisk læringsutbytte. Vi har mulighet til å gjøre en liten kontroll av dette gjennom å sammenlikne karakterer i norskfaget med elevenes svar på spørsmålene om læringsutbytte og arbeidsformer. Det gjør vi ved å se på gjennomsnittlig endring i norskkarakterer fra 10. trinn på ungdomsskolen til VK2. Vi bruker standpunktkarakterene i norsk skriftlig og muntlig fra de to trinnene og holder norsk 2 elevene utenfor. Så ser vi på hvordan sammenhengen er mellom endring i gjennomsnittskarakter i norsk og svarene på hvert enkelt av de 14 spørsmålene om læringsutbytte og arbeidsformer. Figur 6.15 viser korrelasjonskoeffisientene, og det skiller mellom gutter og jenter.

Når figuren skal tolkes, er det viktig å ha klart for seg at sammenhengene her gjelder svake resultater, så vel som sterke resultater. Når vi for eksempel finner en sammenheng mellom karakterutvikling og opplevelse av å kunne mer om norsk litteratur, betyr det at de som ikke synes de har lært noe mer om norsk litteratur gjennomgående har en svakere

karakterutvikling i norsk enn gjennomsnittet av elevene, mens de som er helt enig i utsagnet om at de kan mer i norsk litteratur har en sterkere karakterutvikling.



Figur 6.15 Sammenhengen mellom endring i standpunkt karakterer i norsk fra 10. trinn til VK2 og elevenes opplevelse av utbytte av norskundervisningen. Gutter og jenter. Korrelasjonskoeffisienter. Verdier på under 0,07 er ikke statistisk signifikante. Elever med norsk som andrespråk er holdt utenfor.

Med få unntak er sammenhengene mellom faktisk karakterutvikling og egen opplevelse av framgang og utbytte mye sterkere for jentene enn for guttene. Særlig påtakelig er dette for spørsmålene som gjelder arbeidsmåter; å få mer ut av lærernes kommentarer og råd, stille spørsmål og bruk av notater. Det samme gjelder spørsmålene om lesing, litteratur og språkhistorie. Resultatene kan tyde på at jentene har en mer realistisk oppfatning av sin egen faglige utvikling enn guttene. En annen tolkning av dette er at guttene kan ha en tendens til å være mer kritiske i sin vurdering av undervisningen og at de dermed underrapporterer sitt eget utbytte av den.

For tre av utsagnene er det fortsatt forskjeller i jentenes favør, men de er relativt sett mye mindre. Det gjelder evnen til å uttrykke seg skriftlig og muntlig på norsk og systematisk jobbing med skriftlige arbeider. Det er grunn til å merke seg at dette gjelder tre av sidemålsforsøkets mest sentrale mål. Det er elevenes opplevelse av utvikling i skriftlig uttrykksevne som henger sterkest sammen med karakterutvikling, og det gjelder for gutter så vel som for jenter. Når det gjelder norsk grammatikk, bruk av internett og gruppearbeid, finner vi ingen signifikante sammenhenger mellom opplevd utbytte og faktisk karakterutvikling.

6.10 Norskfaget vurdert i forhold til andre fag

Det er et mål for forsøket å bedre elevenes holdninger til norskfaget. (se avsnitt 1.1) En måte å måle elevenes holdning på, er å be dem om å vurdere interesse og utbytte av norskfaget i forhold til andre fag. Ettersom norskfaget er et av få fellesfag i VK2, kan vi ikke sammenlikne det med bestemte fag, men må nøye oss med en generell sammenligning med andre fag elevene har samme skoleår.

Tabell 6.1 Elevenes interesse for norskfaget i forhold til andre fag.

Hvor interessert er du i norskfaget i forhold til andre fag du har dette skoleåret?	Mindre interessert	Omtrent like interessert	Mer interessert	Sum
Forsøkslev	42 %	48 %	10 %	100 %
Valgt sidemål	39 %	49 %	12 %	100 %
Ikke forsøk	50 %	42 %	8 %	100 %
Fritatt	58 %	36 %	6 %	100 %
Norsk 2	40 %	48 %	12 %	100 %
Alle	47 %	44 %	9 %	100 %

Umiddelbart virker resultatene ganske nedslående på fagets vegne. Nesten halvparten sier de er mindre interessert i norskfaget enn i andre fag, mens bare 9 prosent er mer interessert i norskfaget. Her er det altså fem ganger så mange på den negative siden som på den positive. Det er likevel vanskelig å tolke et slikt resultat, fordi vi her må være klar over at norskfaget konkurrerer med en rekke fag. I tillegg til norsk har alle elevene kroppsøving, moderne historie og religion og etikk. Utover disse tre obligatoriske fagene velger de fleste enda tre fag, som for eksempel kan være matematikk, fysikk og kjemi, eller samfunnskunnskap, engelsk og spansk. Det obligatoriske faget norsk konkurrerer på den måten med fag elevene har valgt fordi de har spesiell interesse for dem. Selv med dette forbeholdet, kan det være en viss grunn til bekymring. Kanskje noe av grunnen til fagets relativt svake status kan være den oppmerksomheten som i de siste årene har vært rettet mot andre fag, særlig realfag og språkfag.

Tabell 6.1 viser at det er forskjeller i interesse for norskfaget mellom de ulike elevgruppene. Elevene som har valgt å ha skriftlig sidemål, norsk 2 elevene og forsøkslevne viser litt større interesse for norskfaget enn elevene med skriftlig sidemål ved sammenligningsskolene. Elevene som er fritatt for skriftlig sidemål er klart minst interessert i norskfaget.

Elevene er også spurt om hvilket utbytte de har hatt av norskundervisningen i forhold til utbyttet av undervisningen i andre fag. Vi gjenfinner det samme mønsteret her som når det gjelder interessen for norskfaget, selv om det er litt færre som kommer ut på den negative siden i vurderingen av undervisningen.

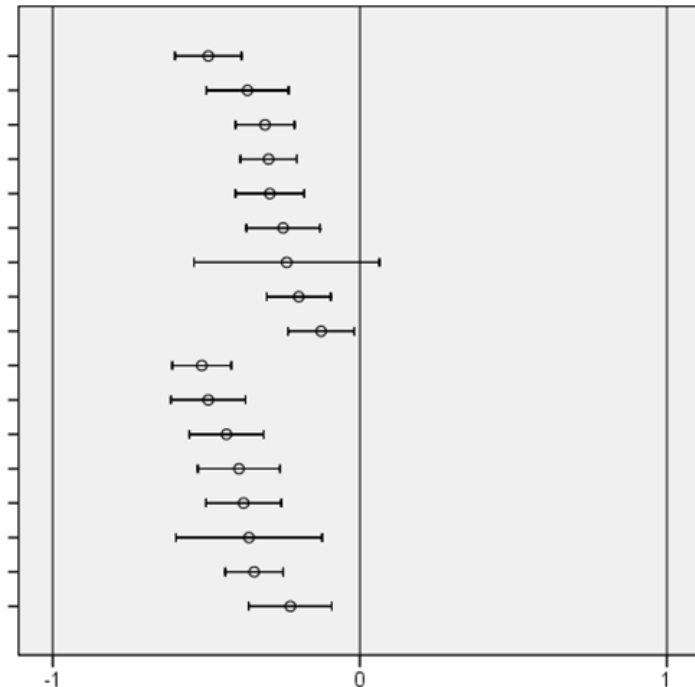
Tabell 6.2 Elevenes utbytte av norskundervisningen i forhold til utbytte av undervisningen i andre fag.

Utbyttet du har hatt av norskundervisningen i forhold til utbyttet av undervisningen i andre fag	Mindre utbytte	Omtrent samme utbytte	Større utbytte	Sum
Forsøkslev	34 %	55 %	12 %	100 %
Valgt sidemål	33 %	57 %	11 %	100 %
Ikke forsøk	42 %	52 %	7 %	100 %
Fritatt	46 %	49 %	5 %	100 %
Norsk 2	22 %	66 %	12 %	100 %
Alle	37 %	54 %	9 %	100 %

Norsk 2 elevene er de klart minst negative, mens fritakselevne igjen utmerker seg ved å ha de mest negative holdningene. Igjen er elevene som har skriftlig sidemål ved sammenligningsskolene noe mer negative enn forsøkslevne.

Svarene på de to spørsmålene om interesse og utbytte er sterkt korrelert, og 64 prosent av elevene krysser av for samme svarkategori på begge spørsmål, det vil si mindre interessert

går sammen med mindre utbytte, like interessert med samme utbytte og mer interessert med større utbytte. Færre enn en prosent kommer ut med kombinasjonene mer interessert og mindre utbytte, eller mindre interessert og større utbytte. Vi har derfor laget en indeks av de to spørsmålene ved å slå sammen svarene. Figur 6.15 viser hvordan elevene ved de 17 skolene skårer på en slik indeks. Her er alle kategorier av elever inkludert.



Figur 6.15 Indeks for elevenes interesse for norskfaget og utbytte av norskundervisningen sett i forhold til interesse for og utbytte av andre fag. Gjennomsnittsverdier med konfidensintervall på 5 prosent nivå. Ni forsøksskoler øverst, åtte sammenligningsskoler nederst.

Figur 6.15 viser at samtlige skoler kommer ut med negative skårer, og at det er variasjon mellom skolene. Gjennomgående er nivået noe mer positivt på forsøksskolene enn på sammenligningsskolene, men variasjonen er omtrent like stor innenfor de to kategoriene av skoler. Vi vil til slutt i dette kapitlet undersøke sammenhengen mellom elevenes vurdering av norskundervisningen, målt ved hjelp av indeksen for holdning til norskundervisningen som ble presentert i begynnelsen av dette kapitlet, og elevenes interesse for og utbytte av norskfaget sammenliknet med andre fag. Vi ønsker også å se etter effekter på holdningen til norskundervisningen av hvilken status man har i forhold til forsøket. Vi bruker multippel lineær regresjon for å undersøke disse sammenhengene. Tabell 6.3 viser hvilke variabler vi har tatt med i analysen.

Tabell 6.3 Variabler som inngår i multipl linear regresjon med holdning til norskundervisningen som avhengig variabel. $N = 1281$

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum	Korrelasjon med avhengig variabel
Avhengig variabel: Indeks holdning til norskundervisningen januar 07 basert på 10 adjektiver	0,207	3,892	-10	10	1,000
Utbyttet du har hatt av norskundervisningen i forhold til utbyttet av undervisningen i andre fag (1)	1,71	0,612	1	3	0,551
Hvor interessert er du i norskfaget i forhold til andre fag du har dette skoleåret (1)	1,61	0,631	1	3	0,503
Kjønn (2)	1,53	0,499	1	2	0,155
Norsk skriftlig standpunkt 10 trinn	4,379	0,742	2	6	0,115
Fritatt for sidemål (4)	0,15	0,357	0	1	-0,068
Sidemål sammenligningsskole (4)	0,35	0,477	0	1	(-0,041)
Valgt sidemål (4)	0,05	0,226	0	1	(-0,026)
Norsk som andrespråk (4)	0,04	0,205	0	1	(0,025)

1. 1 = Mindre, 2 = Omtrent samme/like mye, 3 = Mer/større
2. 1 = Gutt, 2 = Jente
3. 0 = Nei, 1 = Ja
4. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Forsøkslever

Korrelasjonskoeffisienter i parentes er ikke signifikante.

Når vi ser på høyre kolonne, ser vi at de to variablene som måler utbytte av og interesse for norskfaget er omtrent like sterkt korrelert med den avhengige variabelen, som er holdningen til norskundervisningen ($r = 0,551$ og $0,503$). Sammenhengen mellom den avhengige variabelen og disse variablene er langt sterkere enn med de øvrige variablene. Vi finner også sammenhenger med kjønn, norsk karakter fra grunnskolen og at man er fritatt for sidemål.

Tabell 6.4 Resultat av multipl linear regresjon med holdning til norskundervisningen som avhengig variabel. $N = 1281$

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.
	B	Std. feil	Beta	t	
Andel forklart varians: 37,4 %					
Konstantledd	-8,791	0,604		-14,550	0,000
Utbyttet du har hatt av norskundervisningen i forhold til utbyttet av undervisningen i andre fag	2,470	0,167	0,388	14,833	0,000
Hvor interessert er du i norskfaget i forhold til andre fag du har dette skoleåret	1,766	0,161	0,286	10,976	0,000
Norsk skriftlig standpunkt 10 trinn	0,335	0,123	0,064	2,733	0,006
Valgt sidemål	-0,957	0,395	-0,056	-2,422	0,016
Kjønn	0,414	0,178	0,053	2,325	0,020
Sidemål sammenligningsskole	-0,277	0,200	-0,034	-1,385	0,166
Fritatt for sidemål	-0,223	0,264	-0,020	-0,846	0,398
Norsk som andrespråk	0,308	0,441	0,016	0,697	0,486

Modellen forklarer 37,4 prosent av variasjonen i holdningen til norskundervisningen, og det er utbytte av og interesse for norskfaget i forhold til andre fag som gir de dominerende effektene.

Det er ikke overraskende at vi finner disse effektene, fordi holdningen til undervisningen i et fag vil henge sammen med hvordan dette faget oppleves i forhold til andre fag. Når elevene blir bedt om å karakterisere norskundervisningen, vil det være mer naturlig å sammenlikne det med andre fag, enn å vurdere det i forhold til en ideell norskundervisning. Hvis engelsk eller matematikk oppleves som mer interessant eller givende enn norsk, vil dette smitte over på vurderingen av norskundervisningen. Vi finner også svake effekter av norsk karakteren fra grunnskolen, slik at de elevene som hadde gode karakterer i norsk vil være litt mer fornøyd med norskundervisningen på videregående, også når vi kontrollerer for andre forhold. Vi finner også en selvstendig kjønns effekt, som forteller oss at jenter gjennomgående er litt mer positive enn gutter til norskundervisningen. Endelig finner vi en svak negativ effekt av å ha valgt skriftlig sidemål i forhold til å være med i forsøket, som her er referansekategori. Vi finner ingen signifikante effekter for de tre andre kategoriene i forsøket.

6.11 Konklusjon om elevenes holdning til norskundervisningen og norskfaget

I forbindelse med forsøket med valgfritt skriftlig sidemål er det lagt inn en rekke virkemidler for å nå målene med forsøket. Vi hadde ventet å kunne etterspore effekter av disse tiltakene i større grad enn det vi gjør. Dette gjelder særlig mappevurderingen. Vi ser riktignok at elevene som var med i forsøket i noe større grad enn andre elever sier seg enig i utsagn som kan knyttes til mappevurderingen, som for eksempel utsagnet ”Jeg får mer ut av lærernes kommentarer og råd” og ”Jeg er blitt mye flinkere til å uttrykke meg skriftlig på norsk”. De er også større grad enig i andre utsagn som kan knyttes til forsøkets delmål, som ”Jeg oppfatter mer av innholdet i norske tekster jeg leser”. *Samtidig er forskjellene mellom forsøks elevene og de ordinære elevene på sammenligningsskolene små, og forskjellene er større internt mellom forsøksskolene og sammenligningsskolene enn mellom forsøksskoler og sammenligningsskoler samlet sett.* Det tror vi henger sammen med at det arbeides mye med målene for forsøket også ved skoler som ikke er med, og at det er stor variasjon i hvor langt skolene har kommet i dette arbeidet. Holdningene til og utbyttet av norskfaget vil dermed variere, og forsøket er bare en av flere forklaringer bak denne variasjonen.

Generelt kan det synes som at norskfaget sliter litt om elevenes oppmerksomhet i konkurransen med de andre fagene. Det som nærmest kan betraktes som fagpolitiske konjunkturer, med skifte av fokus mellom språkfag og realfag, kan være en trussel mot norskfagets stilling. I en slik situasjon er det av avgjørende betydning hvordan faget presenterer seg for elevene. De erfaringene som er gjort i forbindelse med virkemidlene for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål vil være nyttige i denne sammenheng.

7 Elevenes holdninger til nynorsk

7.1 Innledning

Et av hovedmålene for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo er å bedre elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt. (Se avsnitt 1.1). I den politiske begrunnelsen for forsøket har det rådet en oppfatning om at elevene i Oslo har negative holdninger til nynorsk og at en ordning der de kan velge bort skriftlig vurdering i sidemål vil kunne bedre denne situasjonen. (Se avsnitt 3.2.1).. Byrådsleder Erling Lae utdypet dette slik da Utdanningsdirektoratet hadde innvilget søknaden om å sette i gang forsøket i september 2004: ”Han understreker at forsøket ikke er et angrep på nynorsken. Lae tror tvert imot at forsøket kan gi Oslo-elevene en mer positiv holdning til nynorsk. Forsøket innebærer en ny vinkling og nye muligheter for norskopplæringen i videregående skole”.⁷⁰

I arbeidet med å nå dette målet for forsøket pekes det på fire virkemidler: a) bruk av varierte og differensierte arbeids- og vurderingsformer; b) vektlegging av opplevelsesdimensjonen i møte med litteraturen; c) møte med begge målformer i et mangfold av tekster; d) kompetanseutvikling av lærere med vekt på inspirerende møte med nynorsk skriftkultur. (Se avsnitt 3.4). Det er grunn til å merke seg at logisk sett er ingen av disse fire virkemidlene knyttet direkte til en ordning med frivillig skriftlig sidemålsopplæring. De vil kunne tjene som nyttige strategier i arbeidet med å bedre elevenes holdninger til nynorsk, uansett om det gis skriftlig sidemålsopplæring eller ikke. Selv om det forutsettes at det legges særlig vekt på disse fire virkemidlene ved de ni skolene som deltar i forsøket, er det ingen ting som tilsier at ikke også skolene utenfor forsøket kan ta i bruk slike virkemidler, noe de også gjør.

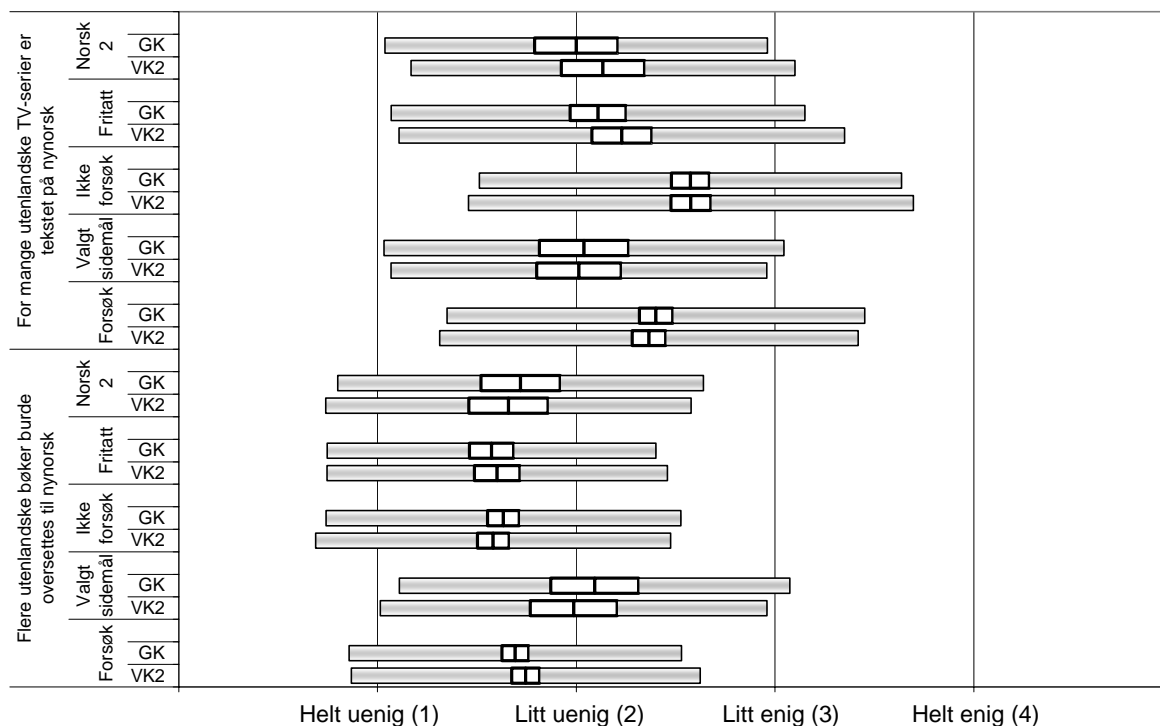
Spørreundersøkelsene som er gjennomført blant elevene er i stor grad utformet med tanke på å kunne registrere holdningsendringer. I en språklig sammenheng, slik det er i Oslo der bokmålet dominerer fullstendig blant de to norske skriftlige målformene, vil holdninger til sidemålet være synonymt med holdninger til nynorsk. Mange av spørsmålene relateres derfor eksplisitt til denne målformen. Spørsmålene vil dels bli presentert og analysert enkeltvis, dels i form av indekser som består av flere delspørsmål. Som en oppsummering av kapittelet vil vi gjennomføre en multippel lineær regresjonsanalyse for å finne fram til hvilke forhold som har effekt på elevenes holdning til nynorsk.

7.2 Spesifikke holdninger til nynorsk

7.2.1 Elleve utsagn om nynorsk

I undersøkelsen på grunnkurset ble elevene bedt om å ta stilling til i alt 22 påstander om nynorsk. Halvparten av påstandene ble gjentatt i undersøkelsen på VK2, slik at vi har muligheten til å sammenligne holdningene over tid. Vi vil her presentere resultatene for fem grupper. 1) forsøkslevne, 2) ordinære elever på forsøksskolene, som ikke var med på forsøket, 3) ordinære elever på skolene utenfor forsøket, 4) ordinære elever som var fritatt for sidemålsopplæring og 5) elever som har norsk som andrespråk. Figur 7.1 viser hvordan svarene er for fire av påstandene, nemlig ”Flere utenlandske bøker burde oversettes til nynorsk”, ”For mange utenlandske TV-serier er teksten på nynorsk” og ”Journalister, som har nynorsk som målform, burde ha lov til å skrive på nynorsk i VG og Dagbladet”.

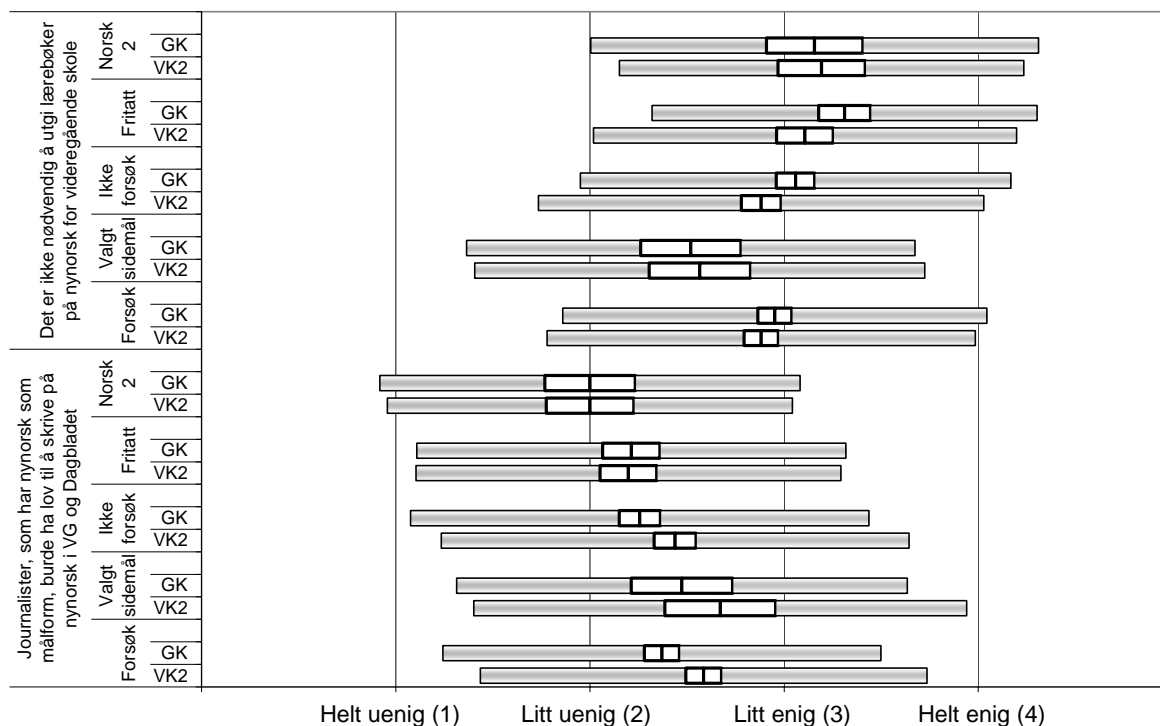
⁷⁰ <http://www.byradet.oslo.kommune.no/pressemeldinger/article26140-7786.html>



Figur 7.1 Holdning til to påstander om nynorsk for fem elevgrupper på grunnkurs og VK2. Gjennomsnittsverdi, standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Elevene er uenig i at flere utenlandske bøker burde oversettes til nynorsk, og dette er en holdning som er uavhengig av hvilken elevgruppe vi spør og når vi spør dem. Også de av elevene ved forsøksskolene som har valgt skriftlig sidemål er uenig i dette, selv om de avviker noe i positiv retning i forhold til de øvrige gruppene. For påstanden om at for mange utenlandske TV-serier er teksten på nynorsk, er bildet litt mer sammensatt. Elevene som går på sammenligningsskoler og lærer å skrive nynorsk er mest splittet i dette spørsmålet, men de avviker ikke særlig mye fra forsøks elevene. Elevene som har valgt skriftlig sidemål ved forsøksskolene er i minst grad enig i utsagnet. Det er heller ikke her noen endring over tid.

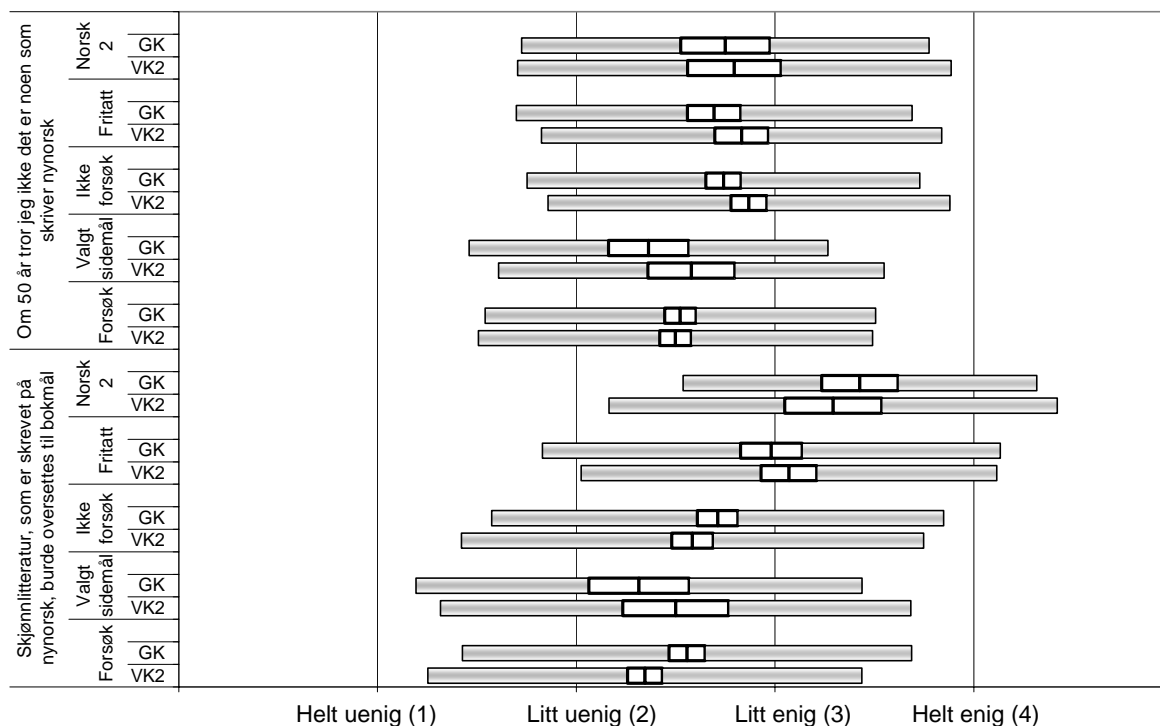
Endring over tid er det derimot for spørsmålet som gjelder journalisters rett til bruke egen målform i VG og Dagbladet (figur 7.2). Dette spørsmålet var oppe til debatt mens ”våre” elever gikk på grunnkurset. Elevene er splittet i synet på dette, men det er en signifikant endring i mer liberal retning, spesielt blant forsøks elevene, men også i noen grad blant elevene ved sammenligningsskolene som lærer å skrive nynorsk. Elevene som har norsk som andrespråk stiller seg mest negative til en slik rett og her finner vi ingen endring.



Figur 7.2 Holdning til to påstander om nynorsk for fem elevgrupper på grunnkurs og VK2. Gjennomsnittsverdi, standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

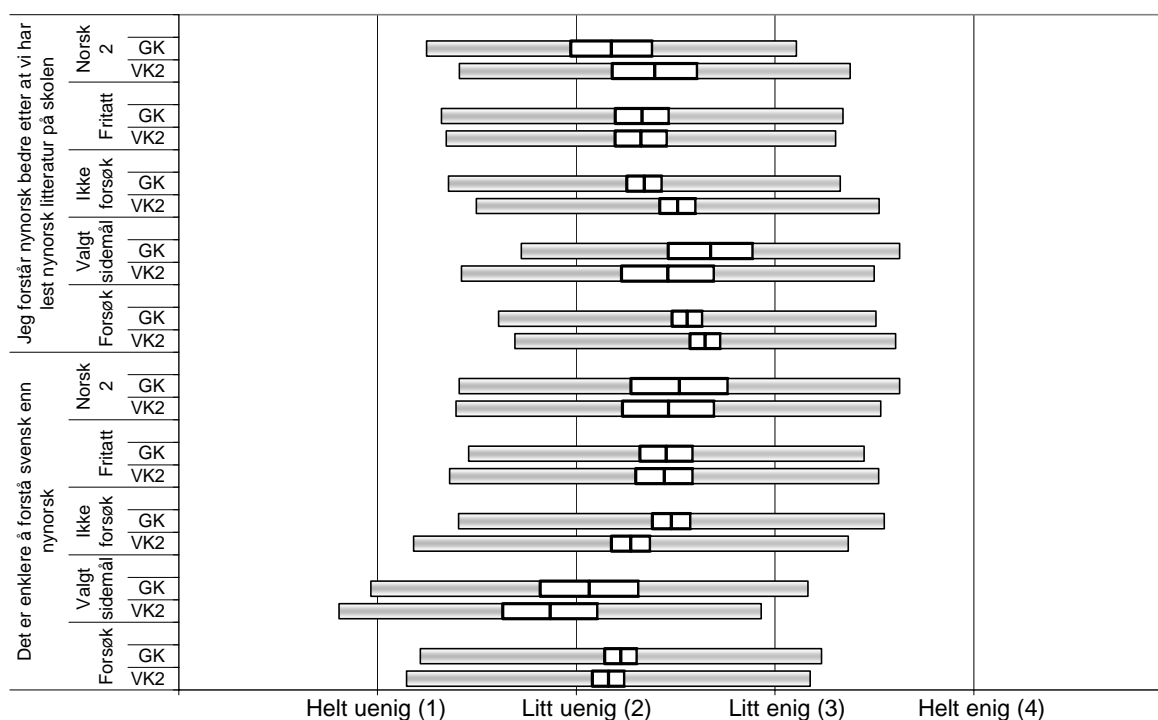
Tilgang til lærebøker på nynorsk er et helt sentralt element i den offisielle språkpolitikken, og en av de viktigste prøvene på om denne politikken faktisk følges opp. Et flertall av elevene er enig i en påstand om at det ikke er nødvendig å utgi lærebøker på nynorsk, og gjennomsnittseleven er ”litt enig” i et slikt utsagn. Elevene ved forsøksskolene som har valgt skriftlig sidemål skiller seg noe ut fra de øvrige gruppene, men selv disse elevene kommer ut med en tilnærmet nøytral holdning til et så viktig spørsmål. Man kunne kanskje forvente at en elevgruppe som valgte skriftlig sidemål når de kunne slippe det, ville ha noe større forståelse for kravet om at lærebøker må være tilgjengelig på begge målformer. Det er ikke noen forskjell på forsøks elever og ordinære elever ved sammenligningsskolene når det gjelder denne påstanden, mens fritakselevne og norsk 2 elevene har enda mindre forståelse for at det utgis slike bøker enn de andre gruppene. Over tid kan vi likevel ane at motstanden mot å utgi lærebøker på nynorsk i dette elevkullet er noe svekket.

Å oversette skjønnlitteratur fra nynorsk til bokmål er lite aktuelt, og er et krav som nok ville få de fleste norske forleggere til å sperre øynene opp. Figur 7.3 viser at forsøks elevene og sidemålselevne i sum er nøytrale til dette, mens fritakselevne og andrespråks elevene har langt større forståelse for et slikt krav. Det er en signifikant endring blant forsøks elevene i retning av å ha mindre forståelse for behovet for slik oversettelse, men fortsatt er de i gjennomsnitt tilnærmet nøytrale, og med et betydelig standardavvik, som forteller oss at de er splittet i synet på saken.



Figur 7.3 Holdning til to påstander om nynorsk for fem elevgrupper på grunnkurs og VK2. Gjennomsnittsverdi, standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Påstanden om at ingen vil skrive nynorsk om 50 år er nok et eksempel på at elevene er splittet. Her er forsøkslevnene aller mest i villrede og kommer ut med en nøytral holdning i gjennomsnitt og det er ingen endring over tid. Den lille gruppen av elever ved forsøksskolene som har valgt skriftlig sidemål er også i stor grad splittet i sitt syn på målformens framtid. Elevene som ikke er med i forsøket, fritakselevnene og elevene som har norsk som andrespråk er mer enig i utsagnet, og forskjellen mellom forsøkslevnene og de øvrige elevene har økt over tid når det gjelder dette utsagnet. Det er ingen selvfølge at forskjellen mellom elevgruppene skulle framstå akkurat på denne måten. Det kunne være vel så rimelig å forvente at de som hadde opplæring i skriftlig nynorsk så mer lyst på målformens framtid enn de som ikke hadde slik opplæring. Forskjellen avspeiler nok derfor heller en forskjell i grunnholdning til målformen, enn begrunnede forestillinger om målformens mulighet til å overleve.



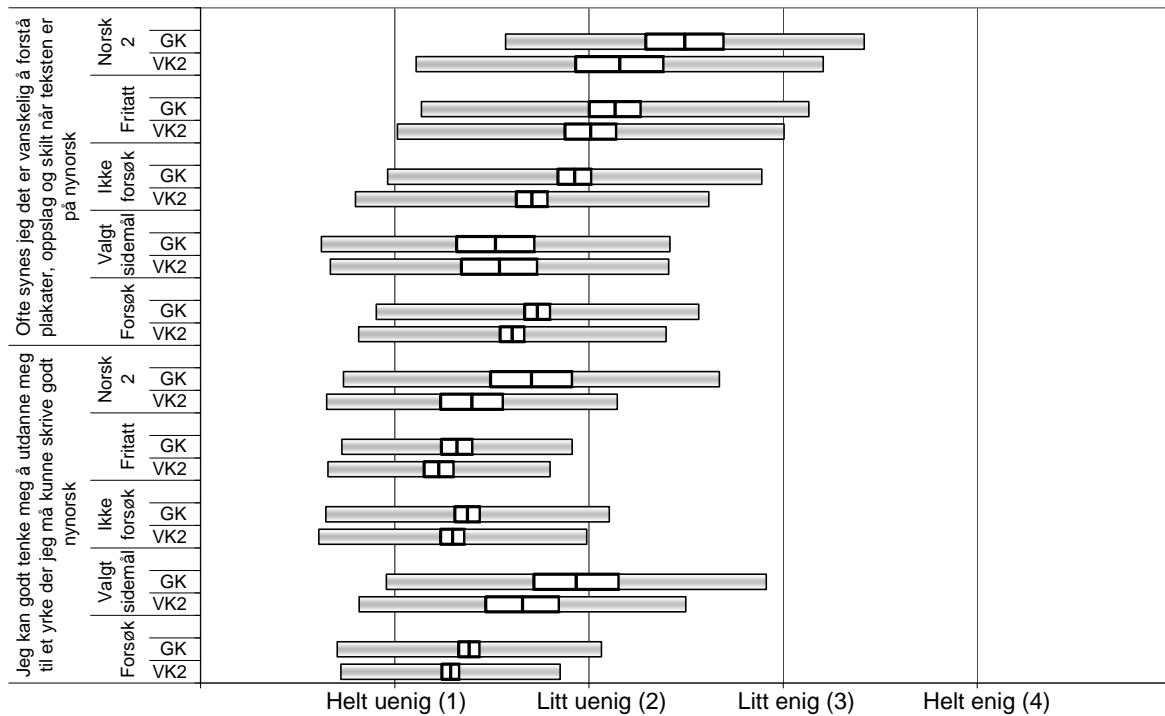
Figur 7.4 Holdning til to påstander om nynorsk for fem elevgrupper på grunnkurs og VK2. Gjennomsnittsverdi, standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Gjennomsnittsholdningen til utsagnet om at ”Det er enklere å forstå svensk enn nynorsk” ligger mellom nøytral og litt uenig. Elevene ved forsøksskolene som har valgt ikke å være med i forsøket skiller seg ut ved å være klart mindre enig i dette utsagnet enn de øvrige gruppene, og de er blitt enda mindre enig over tid. Fritakselevne og andrespråkselevne er nøytrale, eller snarere splittet.

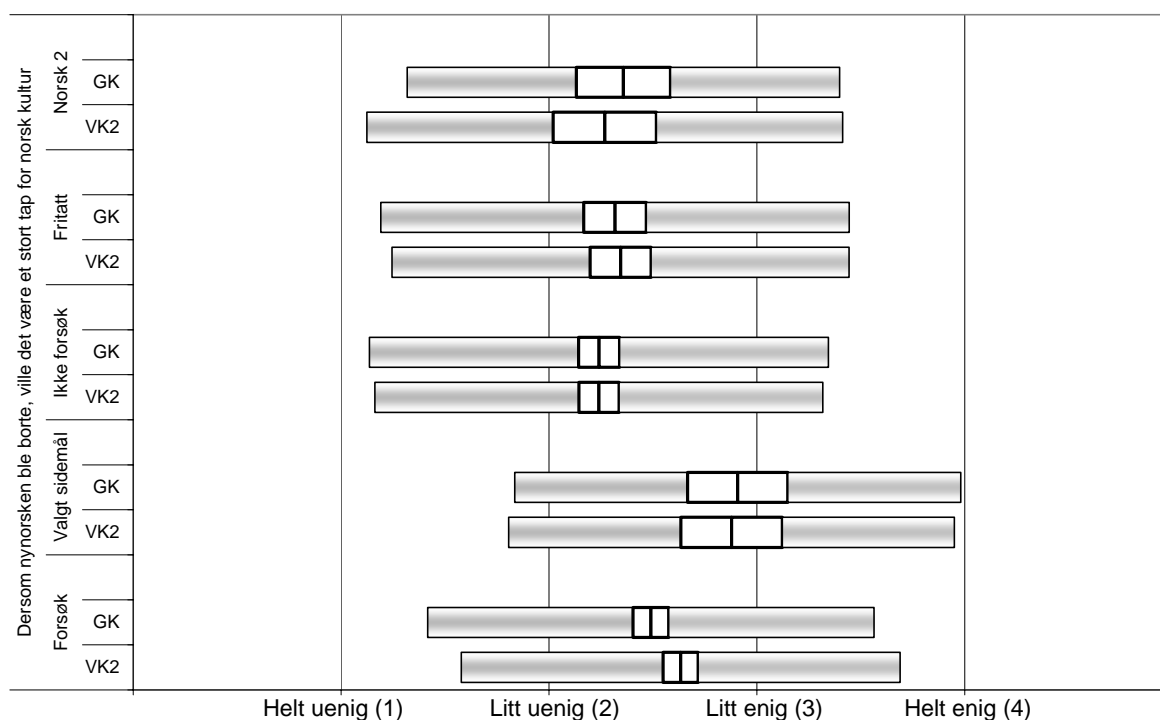
Når Oslo-ungdom påstår at det er enklere å forstå svensk enn nynorsk, skal det strengt tatt tolkes som at det er skriftspråket det gjelder. Likevel er det grunn til å tro at ”å forstå svensk” i minst like stor grad gjelder forståelse av svensk tale. Svarene på dette spørsmålet er overraskende og må tolkes mer som uttrykk for en grunnholdning til nynorsk, enn faktisk språklig kompetanse. Elevene, som ikke er med i forsøket er de eneste som har endret holdning til dette spørsmålet på en signifikant måte. Det kan være et uttrykk for at de faktisk har hatt utbytte av den skriftlige nynorskopplæringen, men det kan også bety at de over tid ser mer realistisk på egne språklige ferdigheter. På VK2 nivå er det ingen forskjell mellom den sistnevnte gruppen og forsøkslevne, og det er det strengt tatt heller ingen grunn til at det skal være.

”Jeg forstår nynorsk bedre etter at vi har lest nynorsk litteratur på skolen” bør gi en indikasjon på opplevd læringsutbytte. Både forsøkslever og sidemålslevne som ikke er med i forsøket bør ha lært noe i løpet av de årene de har hatt nynorsk. I sum kommer begge grupper ut med en nøytral holdning, og altså med en betydelig spredning i svarene, noe som er helt forventet når det gjelder læringsutbytte. Forsøkslevne er likevel noe mer enig i utsagnet. Ikke uventet opplever elever med fritak i mindre grad å forstå nynorsk bedre over tid enn andre grupper. Her vil det dessuten være stor variasjon i hvilken grad de i det hele tatt har lest nynorsk litteratur. Temmelig oppsiktsvekkende er det at den lille gruppen av elever ved forsøksskolene som har valgt skriftlig sidemål har endret holdning i motsatt retning av de andre elevene. Endringen er ikke statistisk signifikant, fordi gruppen er så liten, men det er likevel grunn til å merke seg tendensen. Dette kan være et uttrykk for misnøye med tilretteleggingen av undervisningen for denne elevgruppen.

Figur 7.5 viser to utsagnene som berører språklig kompetanse. ”Jeg kan godt tenke meg å utdanne meg til et yrke der jeg må kunne skrive godt nynorsk” er et utsagn svært få sier seg enig i. Gjennomsnittsholdningen ligger her nærmere ”helt uenig” enn ”litt uenig”, og det er tillegg en tendens i alle grupper til at man er blitt mer enig i dette utsagnet over tid. Holdningen til utsagnet ”Ofte synes jeg det er vanskelig å forstå plakater, oppslag og skilt når teksten er på nynorsk” er også klart på ”uenig”-siden, selv om fritakselevene ligger nærmere en nøytral holdning. Dette utsagnet gir, på samme måte som utsagnet om økt forståelse gjennom lesing, en indikasjon på opplevd læringsutbytte. Over tid gir elevene uttrykk for at de forstår mer nynorsk, og forsøkslevnene er de som synes å ha minst problemer med å forstå nynorsk tekst, som de møter på i dagliglivet.



Figur 7.5 Holdning til to påstander om nynorsk for fem elevgrupper på grunnkurs og VK2. Gjennomsnittsverdi, standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.



Figur 7.6 Holdning til en påstand om nynorskens betydning for norsk kultur for fem elevgrupper på grunnkurs og VK2. Gjennomsnittsverdi, standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

”Dersom nynorsken ble borte, ville det være et stort tap for norsk kultur” er kanskje det av utsagnene som klart fanger opp grunnholdningen til nynorsk. Utsagnet er ikke direkte relatert til den enkeltes forutsetninger, behov eller preferanser, men gjelder målformens betydning i et langt videre perspektiv. Igjen viser gjennomsnittsverdiene at Oslo-ungdommen er splittet, men her er det likevel en ganske markert forskjell mellom forsøkslevene og de øvrige elevene. Mens de øvrige elevene ligger så vidt på ”uenig”-siden, og ikke har endret holdning overhodet, startet forsøkslevene ut med en nøytral holdning og har siden blitt noe mer enig. Dette utsagnet illustrerer tydelig hva som har skjedd i løpet av forsøket. Vi antar at elever, som i utgangspunktet skulle hatt vurdering i skriftlig sidemål, har startet ut ganske likt, uavhengig av om de tilfeldigvis begynte på en skole som var med i forsøket eller ikke. Siden har en del av forsøkslevene endret holdninger i positiv retning. Den lille gruppen av elever ved forsøksskolene som har valgt ikke å være med i forsøket, har opprettholdt sin positive holdning og skiller seg klart ut fra de øvrige elevene.

Tabell 7.1 Endring i holdning til utsagnet ”Dersom nynorsken ble borte, ville det være et stort tap for norsk kultur” for fem elevgrupper

Endring i holdning til nynorskens betydning	Hovedkategori					
	Forsøk	Sidemål, forsøksskole	Sidemål, sammenligningsskole	Fritatt	Norsk 2	Alle
Mer uenig	24 %	22 %	26 %	27 %	33 %	26 %
Samme holdning	43 %	57 %	50 %	44 %	36 %	46 %
Mer enig	32 %	21 %	24 %	29 %	31 %	28 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabellen illustrerer dette ganske tydelig. Mens 32 prosent av forsøkslevene legger økt vekt på nynorskens betydning, gjelder dette bare 24 prosent av de som hadde skriftlig sidemål. Også blant fritakselevene er det mange som legger økt vekt på nynorskens betydning for norsk kultur, men her er det like mange som over tid legger mindre vekt på dette. Vi skal likevel ikke se bort fra det faktum at en av fire forsøkslever også legger mindre vekt på dette. Funnet er uansett en indikasjon på at man gjennom det holdningsskapende arbeidet, som har fulgt med forsøket, har nådd fram til flere elever enn man ellers ville ha gjort.

7.2.2 Gruppeintervjuer forklarer og moderer det negative inntrykket

Gruppeintervjuer med elever og lærere ved tre av skolene som var med i forsøket gir interessante supplementer til det bildet intervjuundersøkelsen gir. ”Hvis man vil at nynorsken skal fortsette, må man promotere den”, sier en elev som var med i forsøket. ”Hvis du bruker for lite tid på nynorsk, er det ingen vits”, sier en annen, som hadde valgt å ha skriftlig sidemål. Begge gir uttrykk for at nynorskens framtid henger nøye sammen med hvilken plass den gis i undervisningen og hvordan man presenterer den for elevene. Flere av elevene vi snakket med var også nøye med å understreke at de ikke ville nynorsken til livs, men de ønsket ikke å *skrive* nynorsk. Mange av de elevene som valgte skriftlig sidemål, mente dessuten at det ble brukt for lite tid på undervisningen. Når elevene likevel viser så negative holdninger til nynorsk, er det grunn til å sette dette i sammenheng med motstanden mot skriftlig sidemål blant Oslo-elevene.

Lærerne bekrefter det inntrykket vi får av temmelig reflekterte holdninger blant mange elever, for eksempel ved at de ikke møter negative holdninger blant elevene til nynorsk skjønnlitteratur eller til å lese nynorsk tekster ellers. Fraværet av den skriftlige opplæringen har dessuten bidratt til en bedre stemning i mange klasserom: ”Det er en god stemning i timene. Det finnes ikke sure miner”.

I intervjuene med elevene kommer det klart fram at mange har fått en skjev start i sitt forhold til nynorsk gjennom den undervisningen de fikk på ungdomsskolen. I noen tilfelle er norsklæreren på ungdomsskolen den direkte årsaken til dette. Både lærere og elever refererer historien om læreren som introduserer skriftlig nynorsk på følgende måte: ”Dette liker ikke jeg, og dette liker ikke dere, men vi må gjennom det”. En lærer og en elev ved to forskjellige skoler gjenga omtrent ordrett samme historie. Varianter av denne historien opptrer i så mange sammenhenger at vi ikke kan avskrive den som en myte. I hvilken grad det er en historie som er særlig knyttet til ungdomstrinnet, eller om den også har sine varianter i videregående opplæring, skal vi ikke ta stilling til. Det er likevel hevet over tvil at læreren har en helt sentral plass som formidler av holdninger til nynorsk skriftspråk.

Ved siden av å formidle direkte negative eller positive holdninger, vil også den undervisningen elevene på ungdomstrinnet får være av stor betydning for hvilke holdninger de utvikler. Da vi spurte elevene på grunnkurset hva de syntes om opplæringen i nynorsk på ungdomsskolen, svarte 46 prosent av de som hadde slik opplæring at den var svært eller ganske dårlig (Vibe 2005:35), og en helt tilsvarende andel sa at de hadde lært lite eller ingen ting av nynorskopplæringen. En del elever sa rett ut i gruppeintervjuene at norsklærerne på ungdomsskolen ikke var i stand til å motivere dem til å lære nynorsk og at de ikke var faglig dyktige nok. De hadde kort og godt ”(...)veldig dårlig undervisning på ungdomsskolen”. Det finnes imidlertid unntak fra denne erfaringen også. Noen elever syntes at undervisningen i nynorsk var ”...mer tilrettelagt og interessant...” på ungdomsskolen enn det de opplevde på videregående.

Det betyr også mye for elevenes holdning til nynorsk hva de hører om språket i andre sammenhenger. ”Vi hører hele tiden at nynorsk er dritt. Folk som er eldre enn oss, eller yngre enn oss, folk fra andre skoler, sier det hele tiden”. At nynorsk av mange oppleves som unødvendig og vanskelig bidrar til en generell negativ holdning. Når de slipper å skrive nynorsk, kan enkelte oppleve det som at ”(...)nynorsk ikke finns lenger. Jeg har glemt at det er

andre som har nynorsk.” Men å lese nynorsk eller å lytte til framføring av nynorske tekster er ikke noe problem. ”Vi forstår hverandre jo uansett”.

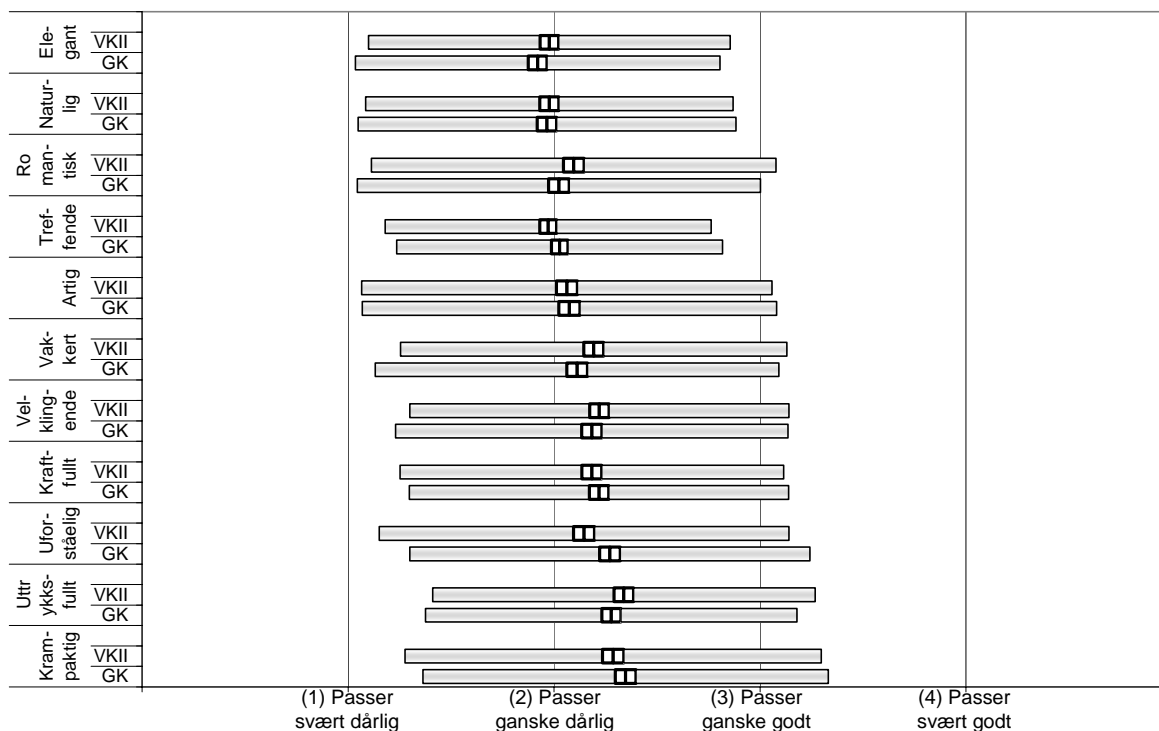
7.3 Indeks som måler holdning til nynorsk

Spørreundersøkelsen, som ble gjennomført på grunnkurset, inneholdt et spørsmålsbatteri på i alt 30 adjektiver, og elevene ble bedt om å krysse av for hvor godt de syntes hvert av dem passet på det nynorske språket (Vibe 2005:20). Den ene halvparten av ordene hadde en klart negativ ladning. Dette gjelder ord som ’stytg’ og ’unødvendig’, mens den andre halvparten hadde en positiv ladning, som ’naturlig’ og ’uttrykksfullt’. Noen av adjektivene var ikke like entydige positivt eller negativt ladet, som ’nasjonalt’ og ’folkelig’. På basis av de 30 adjektivene ble det laget en indeks for å fange opp en underliggende holdningsmessig dimensjon blant elevene.

Det viste seg at det var signifikante forskjeller mellom elevgruppene med hensyn til hvordan de skåret på denne indeksen. Ordinære elever, ved skoler som ikke var med i forsøket, skåret mest negativt, elever som var med i forsøket skåret noe mindre negativt, mens elever som gikk på skoler som var med i forsøket, men som hadde valgt å fortsette med skriftlig sidemål, var de minst negative (ibid:22). Mens den første gruppen hadde en gjennomsnittsverdi på -6 på en skala fra -30 til +30, var verdien for den siste gruppen 0. Det viste seg også at andre forhold enn slik gruppetilhørighet hadde betydning for hvordan elevene skåret på holdningsindeksen. Størst effekt hadde slektskap til og besøk hos personer med nynorsknært talemål (ibid:30).

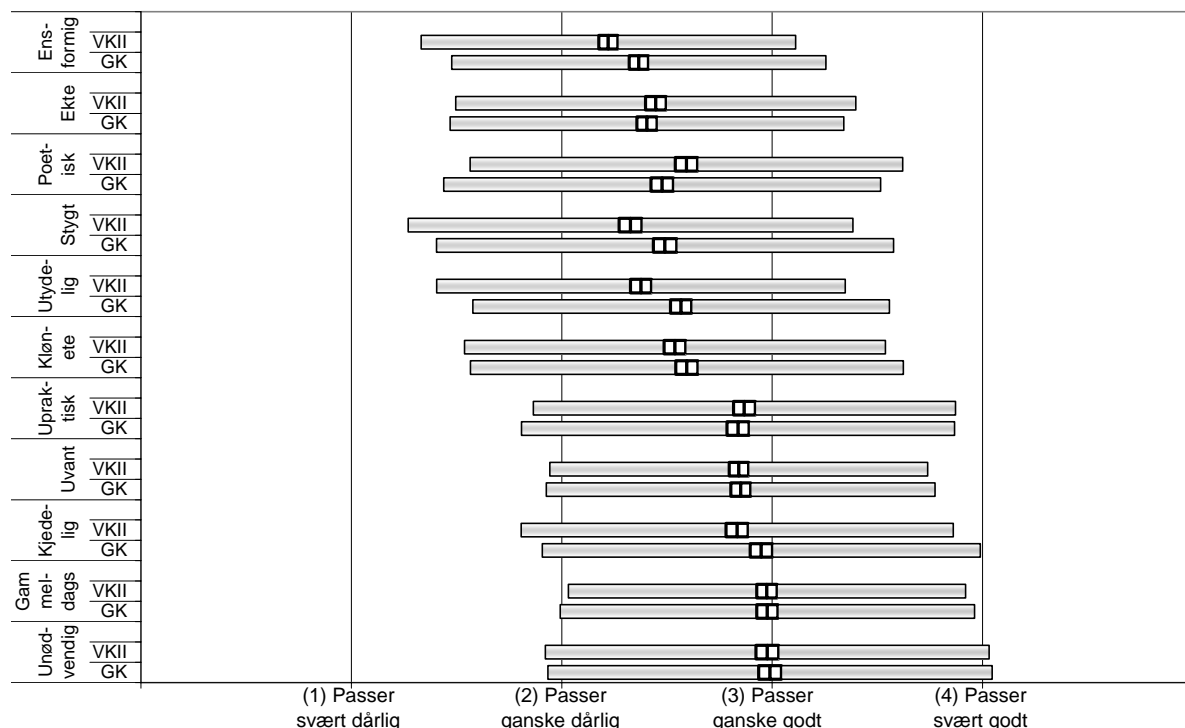
I forbindelse med forberedelsene til den andre spørreundersøkelsen ble det foretatt nye analyser av resultatene fra den første. Gjennom bruk av blant annet faktoranalyse ble de adjektivene som ga tydeligst bidrag til indeksen identifisert. Enkelte ord, som har antonymer blant de 30 adjektivene, ble utelatt. Et eksempel på dette er ’moderne’ i forhold til ’gammeldags’. Også en del ord med mer uklar valør, som for eksempel ’nasjonalt’ og ’folkelig’, ble sløyfet. Vi satt da igjen med 22 ord og lagde en ny indeks basert på disse. Den nye indeksen går fra -10 til +10 med 0 som nøytralt midtpunkt. Det viste seg at den nye indeksen var minst like sterkt korrelert som den gamle med de andre holdningsspørsmålene i skjemaet som gjelder nynorsk. Dermed kunne åtte adjektiver sløyfes i det nye skjemaet uten at dette svekket måleinstrumentet. I to figurer presenteres gjennomsnittsverdier fra de to undersøkelsene for de 22 adjektivene vi sto igjen med.

De adjektivene elevene syntes passer dårligst er ”elegant”, ”naturlig”, ”romantisk”, ”treffende” og ”artig”. Her ligger gjennomsnittsholdningen nær ”passer ganske dårlig”. Vi ser at standardavviket er betydelig mindre for ”treffende” enn for de fire andre adjektivene, noe som indikerer at det er størst enighet i vurderingene av dette adjektivet. Holdningene til adjektivene ”vakkert”, ”velklingende”, ”kraftfullt”, ”uforståelig”, ”uttrykksfullt” og ”krampaktig” ligger et sted mellom ”passer ganske dårlig” og nøytralt. Det er svært små endringer over tid når det gjelder hvor godt elevene synes adjektivene passer. Den største endringen finnes for ”uforståelig”, som litt flere synes passer dårlig over tid. Vi skal ikke legge alt for mye i denne endringen, men den hører inn i et mønster som indikerer at en del elever mener de har lært noe av undervisningen. Litt flere synes også at nynorsk er ”romantisk” og ”vakkert”.



Figur 7.7 Elevenes oppfatning på grunnkurs og VK2 av hvor godt 11 adjektiver passer for å karakterisere det nynorske språket. Gjennomsnittsverdi, standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

De adjektivene som elevene synes passer best er ”gammeldags” og ”unødvendig”. Her er det heller ingen endring over tid. Når det gjelder det siste adjektivet, kan det selvsagt diskuteres om det er selve språket eller undervisningen i det som elevene synes er unødvendig. Dette funnet passer for øvrig godt med det som er funnet i andre studier Anne-Berith Råbu intervjuet 70 Stavanger-elever og viser at ”unødvendig” er den karakteristikken som ble nevnt oftest blant elevene da de ble bedt om å angi hva de syntes var negativt ved å lære nynorsk som sidemål (Råbu 1997:133). Råbu kommer med denne kommentaren til funnet ”Selv om vi er mange som mener at tospråks-situasjonen er spesiell og bør bevares, kan det ikke stikkes under stol at det ikke er *nødvendig* med et hovedmål og et sidemål i et lite land som Norge” (ibid). Anne-Brit Holm konkluderer tilsvarende etter å ha intervjuet 30 elever fra Larvik: ”.. jeg tror grunnen til at de misliker det ikke har å gjøre med at faget i og for seg er vanskelig, men at de mener det er unødvendig lærdom.”(Holm 1999:168).

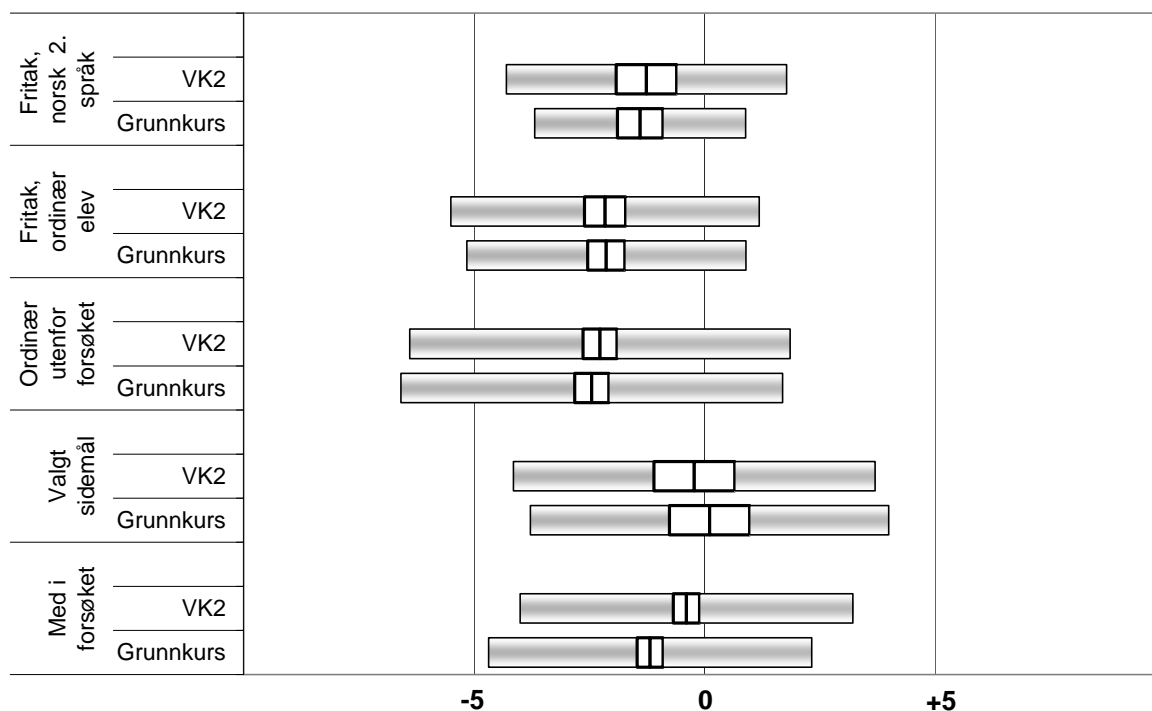


Figur 7.8 Elevenes oppfatning på grunnkurs og VK2 av hvor godt 11 adjektiver passer for å karakterisere det nynorske språket. Gjennomsnittsverdi, standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

”Kjedelig”, ”uvant” og ”upraktisk” er tre negativt ladete adjektiver som elevene synes passer ganske godt for å karakterisere det nynorske språket. Vi ser at det er en svak tendens til at ”kjedelig” passer mindre godt over tid. Dette kan være en indikasjon på at noen skoler, eller noen lærere, har lyktes i å gjøre undervisningen mer engasjerende. Elevene kommer ut med tilnærmet nøytrale holdninger til seks av adjektivene, nemlig ”ensformig”, ”ekte”, ”poetisk”, ”stygt”, ”utydelig” og ”klønnete”. Det er en klar tendens til at tre av adjektivene passer dårligere over tid, nemlig ”ensformig”, ”stygt” og ”utydelig”, mens ”poetisk” ser ut til å passe litt bedre. Konklusjonen på denne gjennomgangen blir dermed at det er en svak tendens til noe mindre negative vurderinger når vi sammenlikner elevenes holdninger på VK2 med det de ga uttrykk for på grunnkurset.

Når vi slår verdiene på enkeltsvarene sammen og lager en indeks som går fra -10 til $+10$ med 0 som nøytralt midtpunkt, får vi i en gjennomsnittsverdi for alle elevene på $-1,68$ på grunnkurset, mens verdien er $-1,31$ på VK2. Denne helt marginale endringen på $0,37$ poeng viser seg å være statistisk signifikant. Indeksen er ikke i seg selv noe ”objektivt” mål for holdninger blant elevene. Gjennomsnittsverdien angir ikke noe eksakt nivå for holdningene. I forbindelse med evalueringen av prosjektet ”Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære” ble det benyttet to enkle indekser basert på seks utsagn for å registrere elevenes holdninger til nynorsk og bokmål. Her fant forskerne at 82 prosent av bokmålselevne var negative til nynorsk, mens 84 prosent av nynorskelevne var positive til bokmål (Skog, Haukenes og Jørgenvåg 1996:36). Heller ikke her er det snakk om eksakte nivåer, men metoden viser på en overbevisende måte forskjeller mellom elevgruppene.

Hensikten med vår nynorskindeks er ikke å fastslå et absolutt nivå for holdninger til nynorsk, men å kunne sammenlikne holdninger over tid for å se om de endres. Særlig viktig er det å se om holdningene blant ulike grupper av elever endres på ulike måter. Figur 7.7 viser hvordan fem elevgrupper skårer på nynorskindeksen tidlig og seint i forsøket.



Figur 7.9 Indeks for holdning til nynorsk. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå for fem elevgrupper. Grunnkurs (juni 2005) og VK2 (januar 2007).

Det er bare for en gruppe at vi finner en signifikant endring i holdningen til nynorsk, målt gjennom nynorskindeksen, nemlig elevene som var med i forsøket. Endringen er meget liten, bare på 0,8 poeng. Dette er likevel nok til at forskjellen mellom forsøkslevnene og elevene med skriftlig sidemål på skolene utenfor forsøket øker fra 1,3 til 1,9, samtidig som det ikke lenger er noen signifikant forskjell i forhold til de av elevene på forsøksskolene som valgte å ha skriftlig sidemål. De to gruppene som i utgangspunktet er fritatt for vurdering i sidemål skårer omtrent som gjennomsnittet av alle elever, og for disse elevene er det ingen endringer.

Det er grunn til å merke seg at den forskjellen som er mellom de to hovedgruppene, forsøkslevnene og elevene på skoler utenom forsøket som har vurdering i skriftlig sidemål, var der allerede på grunnkurset og at økningen siden grunnkurset har vært liten. Fordi evalueringen av forsøket ikke kom i gang før helt på slutten av grunnkurset, vet vi ikke med sikkerhet om de forskjellene vi da registrerte skyldes forsøket, eller om de skyldes andre forhold. Den multivariate analysen som ble gjort etter den første undersøkelsen (Vibe 2005:30), viste imidlertid at det var en statistisk signifikant effekt av å være med i forsøket. Også når vi kontrollerte for andre forhold, som for eksempel kjennskap til nynorsk gjennom slekt og venner, hvor mye man hadde lært på ungdomsskolen, lesing av bøker, holdning til norskundervisningen og flere andre forhold, viste det seg at elever som var med i forsøket hadde en høyere skåre på nynorskindeksen enn elever som hadde vurdering i skriftlig sidemål. Det er dermed grunn til å tro at den forskjellen vi registrerte allerede ved avslutningen av grunnkurset i noen grad må tilskrives forsøket, og at når forskjellen øker fra grunnkurset til VK2, så er det grunn til å tro at også det er en effekt av forsøket. Den siste hypotesen må imidlertid testes empirisk, noe vi kommer tilbake til.

Tabell 7.2 viser hvordan endringene har vært for de ulike gruppene når det gjelder andeler som skårer sterkt negativ, svakt negativt, nøytralt, svakt positivt og sterkt positivt. Blant forsøkslevnene er andelen som har svakt negative holdninger redusert med 11 prosentpoeng, mens andelene som har nøytrale eller svakt positive holdninger har økt med til

sammen 12 prosentpoeng. Oppslutningen om de mest ytterliggående holdningene er uendret. For den lille gruppen av elever på forsøksskolene, som valgte å ha skriftlig sidemål, er det to motsatte bevegelser. De få elevene, som var svært negative, finnes omtrent ikke på VK2, mens det samtidig er en reduksjon i gruppen av nøytrale, slik at flere ender opp som svakt negative.

Tabell 7.2 Holdninger til nynorsk på grunnkurs og VK2 for fem elevgrupper. Grupperte indeksverdier.

		<-7	-7 - -2	-2 - +2	+2 - +7	7+	Sum
Med i forsøket	Holdning til nynorsk GK	6 %	34 %	43 %	17 %	1 %	100 %
	Holdning til nynorsk VK2	5 %	23 %	49 %	22 %	1 %	100 %
Forsøksskole, ikke med i forsøket	Holdning til nynorsk GK	6 %	14 %	49 %	27 %	4 %	100 %
	Holdning til nynorsk VK2	1 %	28 %	42 %	26 %	3 %	100 %
Ordinær elev, skole utenfor forsøket	Holdning til nynorsk GK	16 %	36 %	35 %	11 %	1 %	100 %
	Holdning til nynorsk VK2	15 %	38 %	31 %	14 %	1 %	100 %
Fritak, ordinær elev	Holdning til nynorsk GK	7 %	39 %	50 %	5 %		100 %
	Holdning til nynorsk VK2	11 %	38 %	45 %	6 %		100 %
Fritak, norsk 2. språk	Holdning til nynorsk GK		34 %	64 %	2 %		100 %
	Holdning til nynorsk VK2	5 %	31 %	52 %	11 %	1 %	100 %

Blant elevene som har vurdering i skriftlig sidemål på skolene utenfor forsøket har det funnet sted en tendens til polarisering siden grunnkurset. Andelen nøytrale er redusert med 4 prosentpoeng, mens gruppene som er svakt negative og svakt positive har økt tilsvarende. En enda klarere polarisering finner vi blant elever som har norsk som andrespråk.

Det som gjengis i figuren og tabellen er nettoendringer for grupper. Disse endringene er summen av 1464 mulige endringer på individnivå, nemlig en endring for hver elev. Det vil dermed være endringer både i positiv og negativ retning, selv om summen av endringene kan ha en klar retning. I tabell 7.3 viser vi hvordan endringene har vært på individnivå.

Tabell 7.3 Endring i holdninger til nynorsk fra grunnkurs til VK2 for fem elevgrupper. Grupperte endringer.

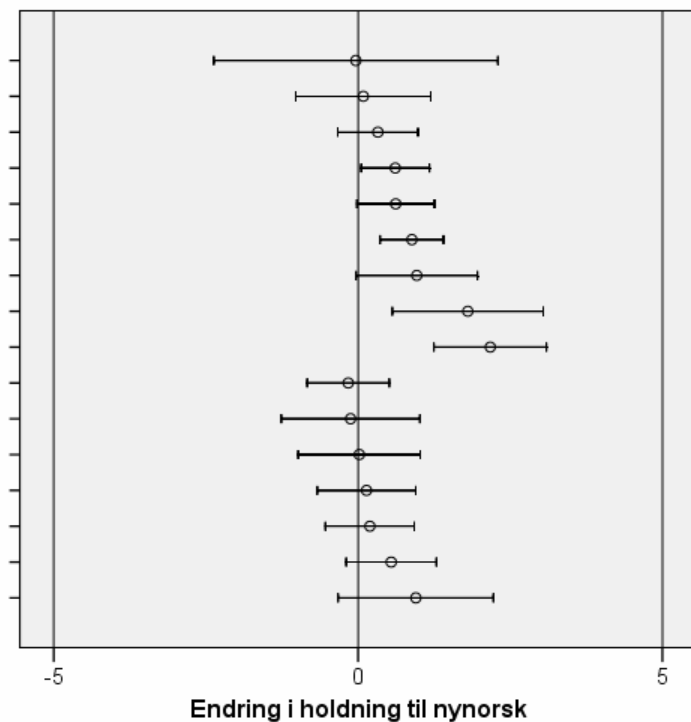
		Endring i holdning til nynorsk					Sum
		< -4.5	-4.5 - -1.5	-1.5 - +1.5	+1.5 - +4.5	4.5 +	
Kategori i forhold til forsøket	Med i forsøket	4 %	18 %	37 %	28 %	12 %	100 %
	Forsøksskole, ikke med i forsøket	12 %	31 %	29 %	22 %	6 %	100 %
	Ordinær elev, skole utenfor forsøket	8 %	22 %	39 %	20 %	11 %	100 %
	Fritak, ordinær elev	7 %	24 %	40 %	22 %	7 %	100 %
	Fritak, norsk 2. språk	6 %	24 %	42 %	19 %	8 %	100 %
Sum		7 %	21 %	38 %	24 %	10 %	100 %

Tabellen viser at bare 38 prosent hadde omtrent samme holdning på VK2 som de hadde på grunnkurset. Endringen for denne gruppen er innenfor +/- 1,5 poeng. 24 prosent har en svakt positivt holdningsendring, mens 10 prosent har en sterkt positivt holdningsendring. På den andre siden har henholdsvis 21 og 7 prosent svak og sterk negativ holdningsendring i forhold til nynorsk. Det er bare blant forsøkslevnene at vi finner en klar tendens i positiv retning. Mens 22 prosent har fått en mer negativ holdning til nynorsk, har 37 prosent omtrent samme holdning og 40 prosent en mer positiv holdning. Dette demonstrerer tydelig at det også i en elevgruppe som i sum viser en signifikant endring i positiv retning, finnes mange elever som har beveget seg motsatt vei. Den lille gruppen av elever på forsøksskolene som valgte skriftlig sidemål, har et mønster som er motsatt av det vi finner for forsøkslevnene. For de tre andre gruppene er andelene som går i negativ retning og positiv retning omtrent like store og rundt 40 prosent har omtrent samme holdninger som på grunnkurset.

7.4 Holdningsendringer ved skolene

Evalueringsens hovedfokus ligger på hvilke effekter forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har hatt. Vi skal imidlertid ikke se bort fra at det kan være forskjeller når det gjelder holdningsendringer mellom skolene uavhengig av forsøket. Figur 7.8 demonstrerer nettopp dette. De ni forsøksskolene er plassert øverst i figuren, mens sju av de åtte sammenligningsskolene er nederst.⁷¹ Her har vi bare tatt med de to hovedgruppene av elever, det vil si elever som har fulgt forsøket ved forsøksskolene og elever som har hatt skriftlig sidemål ved sammenligningsskolene. Skolene er med hensikt ikke navngitt i figuren.

⁷¹ En av sammenligningsskolene har så få elever med skriftlig sidemål at den er holdt utenfor



Figur 7.10 Endring i holdning til nynorsk ved 16 skoler målt ved hjelp av holdningsindeks basert på 22 adjektiver. Gjennomsnittsverdier med konfidensintervall. Elever som var med i forsøket (øverst) og elever ved skolene utenfor forsøket som hadde skriftlig sidemål (nederst).

Ved seks av de ni forsøksskolene (øverst i figuren) finner vi signifikante positive holdningsendringer, som i realiteten betyr at forsøkslevene ved disse skolene er litt *mindre negative* til nynorsk på VK2 enn de var på grunnkurset. Enda en forsøksskole har en endring i positiv retning, men den er ikke signifikant. For de to siste forsøksskolene finner vi ingen endring i det hele tatt. Ingen av de sju sammenligningsskolene (nederst i figuren) viser signifikante endringer, men to av dem har positive endringer som er i nærheten av å være signifikante. Ut fra dette kan vi foreløpig konkludere med at forsøket har hatt en positiv effekt på holdningene til nynorsk ved flertallet av skolene som var med.

7.5 Hva har effekt på holdningen til nynorsk?

Til slutt i dette kapitlet ønsker vi å gi et svar på om forsøket med valgfritt sidemål har hatt en effekt på elevenes holdning til nynorsk, også når vi kontrollerer for effekten av en rekke andre kjente forhold. Dette vil vi gjøre ved å gjenta regresjonsanalysen fra grunnkurset (Vibe 2005:30) med VK2-data, for å se om de samme forholdene har effekt, og om effektenes størrelse eventuelt har endret seg. Vi må imidlertid også foreta analysene fra grunnkursnivå på nytt, fordi utvalget fra den gangen er et annet enn det var da elevene gikk på VK2. Mens den første undersøkelsen omfattet 2150 elever, er det endelige utvalget på 1464. Utvalgene er beskrevet nærmere i rapportens metodekapittel.

Ved siden av at spørsmålene som ligger til grunn for nynorskindeksen er gjentatt i VK2-undersøkelsen, er også en del av de andre spørsmålene stilt elevene i begge undersøkelsene. Dette gjelder spørsmålene om bosted og lesevaner, og spørsmålene som ligger til grunn for holdningen til norskundervisningen.

Tabell 7.4 Resultat av multipl linear regresjon med holdning til nynorsk som avhengig variabel. Gjennomført på grunnkurs og VK2.

	Korrelasjon med		Ustandardiserte		Standardiserte	
	holdning til nynorsk		koeffisienter (B)		koeffisienter (Beta)	
	Grunn-	VK2	Grunn-	VK2	Grunn-	VK2
	kurs		kurs		kurs	
Konstantledd			-3,015	- 2,459		
Besøk slekt /venner m nynorsknaert talemål 1	0,277	0,220	1,525	0,946	0,179	0,107
Er med i forsøket 3	0,114	0,200	1,266	1,798	0,169	
Holdning til norskundervisningen 2	0,233	0,289	0,148	0,188	0,160	0,189
Lærte mye nynorsk på ungdomsskolen 1	0,216	0,154	0,965	0,567	0,130	0,074
Hvor ofte leser du bøker? 2	0,210	0,240	0,404	0,433	0,123	0,130
Hvor godt vil du si at du behersker nynorsk? 1	0,240	0,209	0,494	0,491	0,113	0,108
Mor og/eller far har nynorsknaert talemål 5	0,186	0,165	1,281	1,290	0,111	0,108
Forsøksskole, har valgt skriftlig sidemål 3	0,114	0,067	1,706	1,551	0,103	0,090
Fritak fra skriftlig sidemål 3	-0,048	-0,091	1,065	0,914	0,102	0,084
Vestkantbydel (Frogner, Ullern, Vestre Aker) 2	-0,076	(-0,002)	-0,793	(-0,291)	-0,093	(-0,033)
Hvor ofte leser du ukeblader? 2	-0,100	-0,079	-0,350	-0,400	-0,091	-0,103
Å få gode karakterer er viktig 1	-0,090	-0,079	-0,473	-0,501	-0,077	-0,079
Det er kjedelig å gå på skolen 1	-0,155	-0,156	-0,304	-0,372	-0,071	-0,084
Idrettsfag 4	-0,080	-0,105	-0,930	-1,190	-0,071	-0,087
Norsk som andrespråk 3	(0,014)	(-0,001)	1,299	1,243	0,082	0,076
Norskarakter forrige skoleår 2	0,138	0,207	(0,214)	0,310	(0,039)	0,063

() Ikke signifikant korrelasjon eller effekt

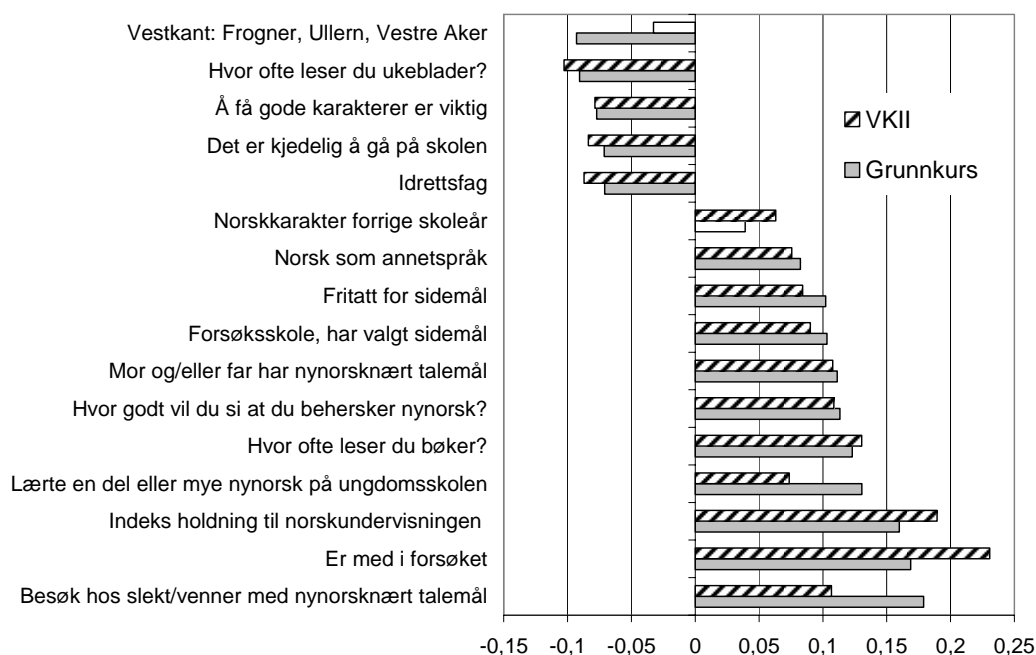
1) Spørsmål bare stilt i undersøkelsen på grunnkurs.

2) Spørsmål stilt i begge undersøkelser

3) Referansekategori: Går på skole utenfor forsøket, har skriftlig sidemål

4) Referansekategori: Allmennfag

5) Spørsmål bare stilt i undersøkelsen på VK2



Figur 7.11 Resultat av multipl linear regresjon. Forhold som har effekt på holdningen til nynorsk målt på grunnkurs og VK2. Beta-koeffisienter. Søyale uten fyll: Ikke signifikant effekt.

For en stor del bekreftes resultatene av det vi fant grunnkursnivå når vi kjører den samme analysen på VK2. En faktor har imidlertid mistet sin signifikante effekt, nemlig bosted, der vestkantbydelene ses i forhold til resten av byen. Når det gjelder det holdningsskapende arbeidet, ser dette altså særlig ut til å ha gitt resultater blant vestkantelevne. Effekten av å være med i forsøket og av holdningen man har til norskundervisningen har blitt betydelig styrket, mens effektene av å besøke slekt og venner med nynorsknært talemål og opplevelsen av hva man lærte av nynorsk på ungdomsskolen er svekket. Det er også noen marginale endringer i effektene av hvordan man selv synes man behersker nynorsk, lesevaner, å gå på idrettsfag, om man kjeder seg på skolen og betydningen av gode karakterer. Norskarakteren fra 10. trinn hadde ikke effekt på holdningen til nynorsk målt da elevene gikk på grunnkurset, mens vi finner en slik effekt av norskarakteren fra VK1 på holdningen på VK2.

Våre funn bekrefter det Skog, Haukenes og Jørgenvåg kunne påvise i forbindelse med evalueringen av forsøket med fellesspråklige lærebøker i samfunnslære (Skog, Haukenes og Jørgenvåg 1996). I en holdningsundersøkelse blant elever i videregående opplæring fant de at karakterer, lese- og skriveferdigheter, faglig motivasjon, sosial bakgrunn og studieretning påvirket holdningen til nynorsk i positiv retning.

Det mest interessante er likevel at effekten av å være med i forsøket har økt betraktelig. Å være med i forsøket hadde en positiv effekt på holdningen til nynorsk allerede på grunnkurset, og den effekten er styrket når elevene går på VK2. Effekten av å gå på en forsøksskole, men å velge skriftlig sidemål, er den samme i begge undersøkelser. Når vi benytter ustandardiserte koeffisienter og setter dem inn i regresjonslikningen, kan vi regne oss fram til hvilken verdi på holdningsvariabelen modellen mener er mest sannsynlig. Å være med i forsøket ga 1,2 ekstra poeng på indeksen for holdninger til nynorsk da elevene gikk på grunnkurset, mens det ga 1,8 poeng på VK2. Effekten av å gå på en forsøksskole, men å ha valgt skriftlig sidemål er omtrent like sterk begge år ($B=1,7$) Referansegruppen er da elever med skriftlig sidemål på skoler utenfor forsøket. Vi finner også positive effekter for elever som er fritatt for nynorsk og for de som har norsk som annetspåk, men de er mindre og er ikke vesentlig endret siden grunnkurset.

Resultatene fra regresjonsanalysen kan brukes til å beregne en predikert verdi på holdningsvariabelen for forskjellige ”typiske” elever. Vi kan tenke oss følgende eksempel:

- begge foreldre har nynorsknært talemål,
- eleven har besøkt slekt eller venner med nynorsknært talemål,
- har en klart positiv holdning til norskundervisningen,
- lærte mye av nynorskundervisningen på ungdomsskolen,
- leser bøker hver dag,
- mener å beherske nynorsk svært godt,
- er med i sidemålsforsøket,
- leser aldri ukeblader,
- går ikke på idrettsfag,
- synes ikke det er så viktig med gode karakterer,
- kjeder seg ikke på skolen
- har karakteren 5 i norsk skriftlig og muntlig

En slik elev vil i følge regresjonsmodellen få verdien 8,8 på nynorskindeksen, mens en elev med de motsatte kjennetegnene ville få verdien -8,8 når vi setter koeffisientene inn i regresjonslikningen og regner oss fram til hva som er den mest sannsynlige verdien. Effekten av å være med i forsøket i forhold til å gå på en skole som ikke er med i forsøket og ha skriftlig sidemål er på 1,8 poeng, når alt annet holdes konstant. Dette er den klart sterkeste effekten i

modellen, og vi må kunne fastslå at forsøket har hatt en positiv effekt på elevenes holdning til nynorsk. Effekten tilsvarer det vi fant da vi sammenliknet de to hovedgruppene av elever uten å kontrollere for andre forhold (figur 7.9). Vi har dermed med en robust effekt å gjøre.

I regresjonsanalysen vi foretok etter undersøkelsen på grunnkurset (Vibe 2005:30) tok vi også med skolevariabler og fant positive effekter på holdningen til nynorsk av å gå på to bestemte skoler, og negative effekter av å gå på tre andre skoler. Hvis vi gjør det samme i de nye analysene på VK2 materialet, vil vi se at vi får negative effekter av å gå på fire av de åtte skolene som ikke er med i forsøket, mens vi finner positiv effekt for en av forsøksskolene. Til gjengjeld reduseres effekten av å være med i forsøket betraktelig, mens modellens forklaringskraft ikke påvirkes vesentlig. En slik modell gir mindre mening tolkningsmessig. Den sier egentlig det samme, men med motsatt fortegn, nemlig at å gå på en skole som ikke er med i forsøket påvirker holdningene til nynorsk i negativ retning.

7.6 Oppsummering om holdninger til nynorsk

I dette kapitlet har vi lagt mest vekt på å vise holdningsendringer over tid. Dette er gjort med utgangspunkt i de to holdningsundersøkelsene blant elevene, som ble gjennomført ved slutten av grunnkurset, og snaut to år senere på VK2. Vi har både sett på endringer i svarfordelingen på enkeltpørsmål og endringer i generell holdning til nynorsk målt ved hjelp av en indeks som er konstruert med utgangspunkt i vurdering av hvor godt eller dårlig elevene synes 22 adjektiver passer for å karakterisere det nynorsk språket. Konklusjonen er at endringene er små. Likevel er det en klar tendens til at det er elevene som er med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål som har endret holdninger, mens svært lite har skjedd for de øvrige elevene. Holdningsendringen blant forsøkselvene går i positiv retning, men vi må likevel konkludere med at også disse elevene kommer ut med ganske negative holdninger i mange spørsmål, mens den generelle holdningen målt ved hjelp av nynorskindeksen i beste fall kan sies å være nøytral. Vi kan dermed konkludere med at forsøket har hatt en svak positiv effekt på elevenes holdning til nynorsk. En nærmere analyse av resultatene fra de enkelte skolene viser likevel at effekten ikke er den samme ved alle skoler og at det bare er ved seks av de ni skolene i forsøket at vi finner signifikante endringer.

Når vi skal tolke disse funnene, finner vi det rimelig å trekke inn forskjeller i måten nynorsk presenteres på ved forsøksskolene og ved sammenligningsskolene. Vektleggingen av det kulturelle aspektet ved den nynorske målformen framfor læring av formverket, har gitt elevene et mer positivt møte med nynorsk og dette har gitt at de har fått et bedre inntrykk av målformen. Vi vil imidlertid påpeke at den typen virkemidler som er benyttet i det holdningsskapende arbeidet ikke nødvendigvis forutsetter fritak fra skriftlig sidemål.

8 Lærerne, deres holdninger og opplevelse av skolehverdagen

8.1 Hvem er norsklærerne?

8.1.1 Bakgrunnsinformasjon

I forbindelse med den nettbaserte undersøkelsen som ble gjennomført blant lærerne midtveis i skoleåret 2005-2006 innhentet vi informasjon om norsklærerne ved forsøksskolene og sammenligningsskolene. Vi begrenset innsamlingen av bakgrunnsinformasjon om lærerne til fire egenskaper, nemlig kjønn, utdanning, ansiennitet og foretrukket målform. Tabell 8.1 viser hvordan de 68 lærerne vi fikk svar fra fordeler seg med hensyn til disse egenskapene.

Tabell 8.1 Norsklærerne på skoler i og utenfor forsøket fordelt etter kjønn, undervisningserfaring, høyeste fullførte utdanning og målform.

	Skoler i forsøket	Skoler utenfor forsøket	Sum
Mann	8	9	17
Kvinne	30	21	51
Under 5 år	4	5	9
5 – 14 år	11	11	22
15 – 24 år	14	6	20
25 år og mer	9	8	17
Gj. snitt antall år	17 år	15 år	16 år
Cand.philol. m norsk	23	18	41
Cand. philol m. annet	7	7	14
Annen høyere grad	2		2
Adjunkt	4	4	8
Cand. mag / bachelor	2	1	3
Bokmål	3	3	6
Nynorsk	35	27	62

60 prosent av norsklærerne er filologer med norsk hovedfag, mens 20 prosent er filologer med annet hovedfag enn norsk. Det finnes også et par lærere med embetseksamen av høyere grad, som ikke er filologer. 11 av de 62 lærerne har embetseksamen av lavere grad og av disse er åtte adjunkter. En nasjonal kartlegging av faglig kompetanse blant lærere i videregående skole viser at drøyt 40 prosent av de som underviser i norsk i utdanningsprogram for studiespesialisering har hovedfag eller mastergrad i norsk (Turmo og Aamodt 2007:28). Norsklærerne i Oslo har dermed svært solid faglig kompetanse sammenlignet med det nasjonale nivået.

På skolene som er med i forsøket er nærmere fire av fem kvinner, mens 70 prosent er kvinner på de øvrige skolene. Som ellers i skolen, må kvinnene dermed kunne sies å dominere også blant norsklærerne i videregående skole i Oslo. De 68 lærerne har i gjennomsnitt 16 års undervisningserfaring fra videregående opplæring. En av fire har minst 25 år bak seg, mens ni av de 68 har mindre enn fem års undervisningserfaring. Det er bare små forskjeller mellom de

to kategoriene av skoler. I alt seks lærere oppgir at de regner nynorsk som sin foretrukne målform, tre ved forsøksskolene og tre ved skolene utenfor forsøket. Vi kan ut fra tabellen konkludere med at lærerne i og utenfor forsøket har sterke fellestrekk mht kjønn, undervisningserfaring, utdanning og målform.

8.1.2 Hvem undervises?

Norsklærere underviser ulike grupper av elever etter hva slags læreplan de følger. I hovedsak er det snakk om tre grupper: 1) Elever som følger ordinær læreplan i norsk, 2) elever som har søkt om og fått fritak for vurdering i skriftlig sidemål fordi en eller begge foreldre ikke har norskspråklig bakgrunn eller fordi de har særlige lærevansker, og 3) elever som norsk som andrespråk. Som følge av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål, får vi ytterligere to grupper: 4) Elever som har valgt å være med på forsøket og som ikke skal vurderes i skriftlig sidemål, og 5) elever på skoler som er med i forsøket, men som har valgt skriftlig vurdering i sidemål. Ved forsøksskolene kan norsklærerne dermed måtte forholde seg til fire ulike elevgrupper, mens lærerne ved de øvrige skolene kan undervise inntil tre ulike grupper. De 68 lærerne i undersøkelsen fordeler seg slik ut fra hvilken situasjon de arbeider i.

Tabell 8.2 Norsklærere fordelt etter hvilke elevkategorier de underviser

Skoler som er med i forsøket	Antall	Skoler utenfor forsøket	Antall
Forsøk, sidemål, fritak og 2.språk	13	Ordinær, fritak og 2. språk	11
Forsøk, sidemål og fritak	6	Ordinær og fritak	12
Forsøk, fritak og 2.språk	2	Ordinær og 2.språk	1
Forsøk og sidemål	8	Bare ordinær	4
Forsøk og fritak	2	Bare 2.språk	2
Forsøk og 2.språk	1		
Bare forsøk	6		
Sum	38	Sum	30

Det vanligste er å undervise flere elevkategorier, og ved forsøksskolene har en av tre lærere alle fire kategorier elever representert i klassen, mens halvparten av lærerne forholder seg til to eller tre elevkategorier. Seks lærere underviser bare forsøks elever. 11 av lærerne ved skolene utenfor forsøket underviser alle tre elevkategorier, mens 12 underviser ordinære elever og fritakselever. Fire lærere underviser bare ordinære elever, mens vi også har med to lærere som bare underviser andrespråks elever.

8.1.3 Stor utskifting blant norsklærerne

Lærerne, som var med i spørreundersøkelsen på nettet midtveis i forsøksperioden, hadde undervist i norsk på grunnkurset skoleåret 2004 – 2005. Vi samlet også inn e-post adresser til norsklærerne som underviste på VK2 skoleåret 2006 – 2007. Disse adressene ble brukt til en mindre enquete i august 2007 der vi stilte lærerne tre åpne spørsmål om erfaringene med eksamen i norsk skriftlig hovedmål. En indirekte effekt av å samle inn nye adresser til lærerne var at vi avdekket en betydelig utskifting blant norsklærerne i løpet av de tre skoleårene. Det viste seg nemlig at av 86 lærere, som vi hadde registrert som norsklærere på grunnkurset skoleåret 2004 – 2005, var det bare 48 (56 prosent) som underviste det samme kullet på VK2 to år senere. 38 nye lærere hadde kommet til underveis, slik at antallet lærere fortsatt var 86. Vi hadde dermed adresser til 124 lærere i alt som hadde undervist dette kullet, hvorav bare 39 prosent hadde fulgt kullet gjennom alle tre år. I realiteten er antallet lærere som har undervist

dette kullet enda høyere, og andelen som fulgte det hele veien enda lavere, fordi vi ikke har oversikt over lærere som kan ha undervist bare på VK1 i skoleåret 2005 – 2006. Utskiftningen av lærerne var litt mindre på forsøksskolene enn på sammenligningsskolene. På forsøksskolene fulgte 26 av 45 norsklærere fra grunnkurset kullet gjennom tre år (58 prosent), mens 22 av 41 lærere gjorde dette på sammenligningsskolene (54 prosent). Det var imidlertid stor variasjon mellom skolene. På en av forsøksskolene fulgte 6 av 7 lærere fra grunnkurset kullet hele veien, mot bare 2 av 5 lærere på to andre forsøksskoler. På en av sammenligningsskolene fulgte bare 2 av 6 lærere fra grunnkurset kullet gjennom tre år, mot 4 av 6 på en annen sammenligningsskole. Det vi her omtaler er nettoutsiftningen av lærerne sett utenfra. Hva som har foregått internt ved skolene ved at lærere kan ha skiftet klasser seg i mellom, vet vi ikke noe om. Den store utskiftningen ved enkelte skoler må uansett ha vært en utfordring både for elevene, lærerne og skolens ledelse, og kan dessuten ha hatt betydning for gjennomføringen av forsøket. Et av de sentrale virkemidlene for forsøket er kompetanseutvikling blant lærerne. (Se avsnitt 3.4.1). Den store utskiftningen har trolig hatt betydning for hvordan dette skulle løses.

8.2 Lærernes holdninger til nynorsk

Lærernes holdninger til sidemålet og til undervisning i sidemålet vil virke inn på elevenes holdninger. (Se avsnitt 2.2.1). Norsklærerne har besvart åtte spørsmål om nynorskens stilling, som også fantes i elevundersøkelsen. Tabellen nedenfor viser hvordan svarfordelingen blant lærerne er, sammenliknet med elevenes holdninger.

Tabell 8.3 Norsklærernes og grunnkurselevenes holdninger til åtte utsagn om nynorsk. Prosent.

		Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Sum
Flere utenlandske bøker burde oversettes til nynorsk	Lærere	12 %	18 %	41 %	29 %	100 %
	Elever	56 %	25 %	14 %	4 %	
For mange utenlandske TV-serier er teksten på nynorsk	Lærere	63 %	21 %	10 %	6 %	100 %
	Elever	26 %	29 %	25 %	20 %	
Journalister, som har nynorsk som målform, burde ha lov til å skrive på nynorsk i VG og Dagbladet	Lærere	12 %	6 %	13 %	69 %	100 %
	Elever	38 %	19 %	25 %	19 %	
Skjønnlitteratur, som er skrevet på nynorsk, burde oversettes til bokmål	Lærere	90 %	4 %	3 %	3 %	100 %
	Elever	21 %	20 %	24 %	35 %	
Jeg savner en nynorsk dagsavis	Lærere	35 %	24 %	22 %	19 %	100 %
	Elever	82 %	11 %	4 %	3 %	
Om 50 år tror jeg ikke det er noen som skriver nynorsk	Lærere	46 %	21 %	25 %	9 %	100 %
	Elever	15 %	30 %	31 %	23 %	
Dersom nynorsk ble borte, ville det være et stort tap for norsk kultur	Lærere	7 %	13 %	21 %	59 %	100 %
	Elever	30 %	21 %	30 %	19 %	
Det er ikke nødvendig å utgi lærebøker på nynorsk for videregående	Lærere	69 %	13 %	4 %	13 %	100 %
	Elever	14 %	19 %	17 %	50 %	

Tabellen viser at det er svært store forskjeller når vi sammenlikner lærernes holdninger med elevenes. På en del av utsagnene danner de to gruppene holdningsmessige motpoler. Dette er særlig tydelig når det gjelder lærebøker på nynorsk, nynorskens framtid, bruk av nynorsk i Dagbladet og VG, oversettelse av utenlandsk litteratur til nynorsk og oversettelse av nynorsk litteratur til bokmål. Dette illustrerer godt hvilken utfordring lærerne står overfor i arbeidet med å påvirke elevenes holdninger.

Den sterkeste polariseringen finner vi for utsagnene som gjelder oversettelse av utenlandske bøker og lærebøker på nynorsk. 70 prosent av lærerne er enig i at flere

utenlandske bøker burde oversettes til nynorsk, mot bare 18 prosent av elevene. Mens 67 prosent av elevene synes det er unødvendig å utgi lærebøker på nynorsk, er ”bare” 17 prosent av lærerne av samme oppfatning. At 12 av de 68 norsklærerne synes det er unødvendig med lærebøker på nynorsk, er likevel ganske overraskende så lenge de to skriftspråkene er sidestilt, og det ikke er noe som tyder på at dette vil endres i uoverskuelig framtid.

Når det gjelder to av utsagnene, ligger tyngdepunktet på samme side for lærere og elever, og det er mer et spørsmål om hvor langt ute på skalaen hver enkelt gruppe befinner seg. 93 prosent av elevene savner ikke en nynorsk dagsavis. Det samme gjelder flertallet av lærerne, men dette flertallet er mye knappere og omfatter bare 59 prosent. 84 prosent av lærerne er uenig i at for mange TV-serier tekstes på nynorsk, mot 55 prosent av elevene. Elevene er sterkt splittet i synet på om det ville være et tap for norsk kultur dersom nynorsk ble borte, mens 80 prosent av lærerne er enig i et slikt utsagn.

Lærere i og utenfor forsøket har stort sett de samme holdningene. De eneste mulige unntakene gjelder utsagnene om savn av en nynorsk dagsavis og at ingen skriver nynorsk om 50 år. Her er andelen som er helt uenig høyere blant lærerne som er med i forsøket enn blant lærerne på skoler utenfor forsøket.

8.3 Holdninger til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål

8.3.1 Påstander om forsøket

Vi må forutsette at lærernes holdning til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har vært av betydning for gjennomføringen av forsøket og sannsynligheten for å nå målene for det. Selv om norske lærere generelt viser stor lojalitet i forhold til gjennomføring av planer knyttet til reformer og forsøk, er det likevel lett å tenke seg at den enkeltes holdning vil kunne smitte over på innsatsviljen og entusiasmen når planene skal iverksettes. Spørsmålet om skriftlig sidemål er dessuten så kontroversielt at vi vil tro at lærernes holdninger kan være av særlig betydning. Dette var nok en viktig grunn til at to skoler, som opprinnelig var tatt ut for være med i forsøket, likevel ikke deltok. Her var lærernes holdning til forsøket medvirkende. Lærerne tok i vår undersøkelse stilling til åtte påstander om forsøket med valgfritt skriftlig sidemål.

Tabell 8.4 Norsklærernes holdninger til åtte påstander om forsøket med valgfritt skriftlig sidemål.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Sum
Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål vil kunne åpne for at nynorsk som skriftlig sidemål forsvinner helt fra norsk skole	16 %	4 %	44 %	35 %	100 %
Skriftlig sidemål er en viktig forklaring på at så mange Osloelever er negative til nynorsk	9 %	19 %	37 %	35 %	100 %
Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo bidrar til å undergrave nynorsk som skriftspråk	22 %	15 %	44 %	19 %	100 %
Osloelever som ikke har skriftlig sidemål, er mindre negative til nynorsk enn elever som vurderes i skriftlig sidemål	9 %	25 %	40 %	26 %	100 %
Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo bryter med norsk språkpolitikk når det gjelder språklig likestilling mellom nynorsk og bokmål	21 %	15 %	26 %	38 %	100 %

Tabell 8.4. forts.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Sum
Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo forholder seg ikke til Stortingets tilslutning til å videreføre den skriftlige sidemålsopplæringen i skolen	10 %	22 %	28 %	40 %	100 %
Hvis språkerferdighetene i norsk skal styrkes, er det en betingelse at elevens hovedmål tillegges mer vekt - selv om det må bety mindre vekt på sidemålet	21 %	15 %	34 %	31 %	100 %
Dersom skriftlig nynorsk blir valgt bort i videregående opplæring, vil det bli enda vanskeligere for statsinstitusjonene å etterleve målet om likestilling mellom målformene	10 %	12 %	22 %	56 %	100 %

Fire av fem lærere er litt eller helt enig i utsagnet om at forsøket med valgfritt skriftlig sidemål vil kunne åpne for at nynorsk som skriftlig sidemål forsvinner helt fra norsk skole. Det store flertallet av lærerne ser dermed at forsøket kan få vidtrekkende konsekvenser for sidemålets framtid. Det er ingen forskjell av betydning mellom lærere i og utenfor forsøket når det gjelder dette synspunktet.

72 prosent av lærerne mener at skriftlig sidemål er en viktig forklaring på at så mange Osloelever er negative til nynorsk. Her er det en tendens til forskjell i holdninger mellom de to gruppene av lærere ved at 79 prosent av lærerne i forsøket er enig i utsagnet, mot 63 prosent av lærerne utenfor forsøket. Dette er ikke en statistisk signifikant forskjell, men viser likevel at det er en tendens til at lærerne ved forsøkskolene i enda større grad enn de øvrige lærerne ser en forbindelse mellom skriftlig sidemål og negative holdninger til nynorsk.

63 prosent av lærerne er helt eller delvis enig i utsagnet "*Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo bidrar til å undergrave nynorsk som skriftspråk*". Dette utsagnet er essensen i Norsk språkråds begrunnelse for ikke å delta i referansegruppen for forsøket. Den aktuelle delen av begrunnelsen lød som følger: "*Forsøk som sier seg å bedre holdningene til nynorsk sidemål uten at det blir forsket på den skriftlige ferdigheten i sidemålet, bidrar, etter vårt syn, til å undergrave nynorsk som skriftspråk.....*"⁷² Det er en tendens til at denne holdningen står noe sterkere blant lærere utenfor forsøket enn blant dem som er med, men forskjellen er ikke statistisk signifikant. Det viktige her er at et klart flertall av lærerne er helt eller delvis enig i utsagnet, uavhengig av hvilken status de har i forhold til forsøket. I en generell kommentar etter utfyllingen av skjemaet, summerer en av lærerne opp sine holdninger slik:

Jeg har ingen tro på at det kommer noe godt ut av å gjøre sidemål valgfritt. Jeg mener at elever blir flinkere og mer kritiske språkbrukere ved å måtte arbeide med begge målformene våre. I tillegg synes jeg det er forferdelig trist at det brukes så mange ressurser på å gjøre undervisningen i sidemålet spennende på de skolene hvor det er valgfritt. Disse ressursene burde heller brukes for å inspirere de som har sidemålsundervisning.

To av tre lærere er helt eller litt enig i utsagnet "*Osloelever som ikke har skriftlig sidemål, er mindre negative til nynorsk enn elever som vurderes i skriftlig sidemål*". 76 prosent av lærerne i forsøket er enig i utsagnet, mot 51 prosent av de øvrige lærerne. Det er bare 9 prosent sannsynlighet for at denne forskjellen ikke er statistisk signifikant. Her er det overensstemmelse mellom lærernes oppfatning av elevenes holdninger og elevenes holdning til nynorsk. Elevene, som er med i forsøket, skåret signifikant mindre negativt på indeksen for

⁷² <http://www.sprakrad.no/templates/Page.aspx?id=7582>. 9.12.04.

holdninger til nynorsk enn elever som vurderes i skriftlig nynorsk og som går på skoler utenfor forsøket (Vibe 2005: 22). På den annen side skåret den lille gruppen av elever på forsøksskoler, som hadde valgt skriftlig sidemål, aller høyest, slik at påstanden ikke dekker alle sider ved de holdningene som ble dokumentert.

Utsagnet *”Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo bryter med norsk språkpolitikk når det gjelder språklig likestilling mellom nynorsk og bokmål”* kan sies å representere en sentral del av Norsk språkråds holdning til forsøket. 64 prosent av lærerne er litt eller helt enig i dette utsagnet. Andelen er 58 prosent for lærerne i forsøket og 72 prosent for de øvrige lærerne. Forskjellen er ikke statistisk signifikant. Tendensen går likevel igjen, ved at lærerne utenfor forsøket ser ut til å være mest på linje med Norsk språkråd i holdningen til forsøket.

Utsagnet *”Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo forholder seg ikke til Stortingets tilslutning til å videreføre den skriftlige sidemålsopplæringen i skolen”* er i likhet med det forrige utsagnet også hentet fra Norsk språkråds begrunnelse for ikke å delta i referansegruppen for forsøket. I sin helhet lyder denne delen av begrunnelsen slik: *”Forsøket Valgfritt skriftlig sidemål i Oslo kommune forholder seg ikke til gjeldende, offisiell kultur- og språkpolitikk verken når det gjelder 1) språklig likestilling mellom nynorsk og bokmål eller 2) den politiske tilslutningen i Stortinget til å videreføre den skriftlige sidemålsopplæringen i skolen”* (Norsk språkråd 2004). To av tre lærere er litt eller helt enig i utsagnet, og forskjellene mellom de to gruppene av lærere er ubetydelig. Også her bekreftes inntrykket av at et stort flertall av norsklærerne er på linje med Norsk språkråd når det gjelder disse holdningene til forsøket.

”Hvis språkferdighetene i norsk skriftlig skal styrkes, er det en betingelse at elevens hovedmål tillegges mer vekt – selv om det må bety mindre vekt på sidemålet.” Sitatet er hentet fra Finn Erik Vinjes artikkel i Schola nr 1 1993 s. 45-46 (Berge 2001).⁷³ 65 prosent av norsklærerne er litt eller helt enig i dette utsagnet, og utsagnet har noe større tilslutning blant lærere på skolene i forsøket enn blant de øvrige lærerne, men forskjellen er ikke statistisk signifikant. Denne læreren utdyper noe nærmere hva som kan ligge bak denne holdningen.

Obligatorisk skriftlig sidemål er ikke veien å gå for å styrke nynorsken. Nynorskfolket må opprettholde språket selv, uten å tvinge det på bokmålsskriverne. Nynorsk er et vakkert språk som alle bør kunne lese, men ikke skrive. Ivar Aasens anliggende var i sin tid å gi folk et språk som lå nært deres egen dialekt, altså det stikk motsatte av hva som er praksis i dag med tvungent skriftlig sidemål.

Det siste utsagnet gjelder nynorsk som administrasjonsspråk og lyder: *”Dersom skriftlig nynorsk blir valgt bort i videregående opplæring, vil det bli enda vanskeligere for statsinstitusjonene å etterleve målet om likestilling mellom målformene.”* Også dette utsagnet er hentet fra Norsk språkråds argumentasjon mot forsøket. Hele 78 prosent av lærerne er helt eller litt enig i utsagnet, og over halvparten er helt enig. Her er det helt marginale forskjeller mellom de to gruppene av lærere.

8.3.2 To underliggende holdningsdimensjoner

Fem av de åtte utsagnene gir uttrykk for sterkt kritiske holdninger til forsøket, og alle disse utsagnene har tilslutning blant et flertall av lærerne. På den annen side nyanseres lærernes oppfatninger ved at de også i stor grad er enig i Vinjes utsagn om styrking av skriftlig opplæring i hovedmålet på bekostning av opplæring i sidemålet og den begrunnelsen byrådet i Oslo ga for forsøket. Opplæringen i skriftlig sidemål brukes også av et stort flertall som en forklaring på hvorfor Osloundom er så negative til nynorsk. Vi kan dermed få øye på en dualisme i synet på forsøket. På den ene siden innebærer forsøket et brudd med språkpolitikken

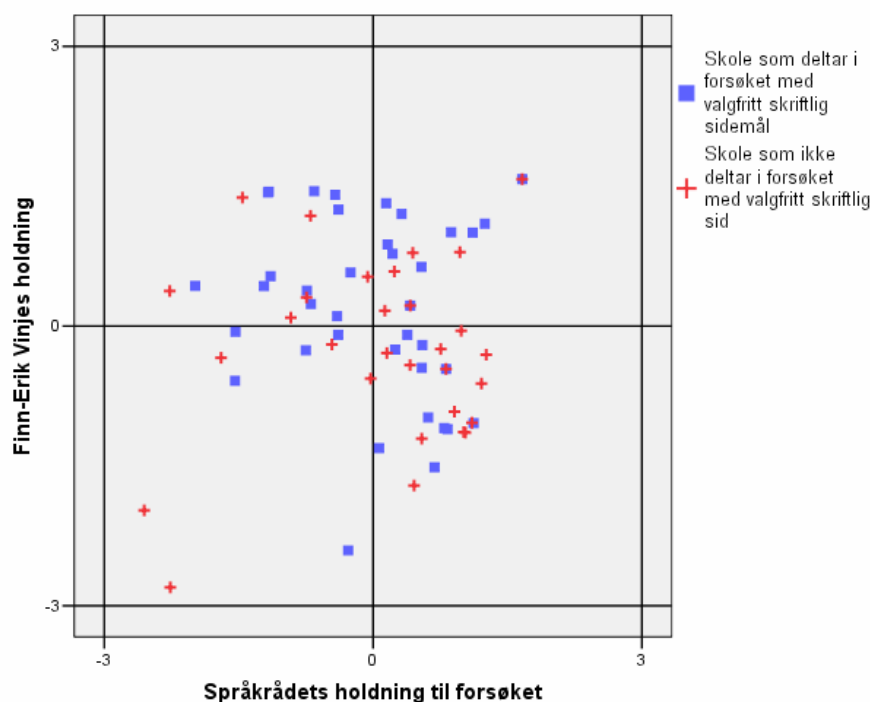
⁷³ Det har ikke lyktes oss å finne primærkilden for Finn Erik Vinjes artikkel. Sitatet er hentet fra en artikkel Kjell Lars Berge skrev i Språknytt nr 1-2/2001.

og kan dermed true sidemålet, og kanskje særlig nynorsken som sidemål. På den andre siden kan obligatorisk skriftlig sidemål også være en trussel mot nynorsken ved at det skapes negative holdninger blant elevene. Det er mulig å bruke de åtte utsagnene som utgangspunkt for en faktoranalyse der vi undersøker denne dualismen nærmere. Analysen får som resultat at de fem utsagnene som er i tråd med Språkrådets holdning til forsøket grupperer seg i en faktor, mens de tre øvrige utsagnene fanges opp i den andre faktoren.

Tabell 8.5 Resultat av faktoranalyse basert på åtte utsagn om forsøket. De enkelte variabelenes ladning til hver av de to faktorene. Ladninger på under +/- 0,3 er ikke gjengitt.

	Faktor 1: Språkrådet	Faktor 2: Vinje
Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo bidrar til å undergrave nynorsk som skriftspråk	0,856	
Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo bryter med norsk språkpolitikk når det gjelder språklig likestilling mellom nynorsk og bokmål	0,853	-0,307
Dersom skriftlig nynorsk blir valgt bort i videregående opplæring, vil det bli enda vanskeligere for statsinstitusjonene å etterleve målet om likestilling mellom målformene	0,827	
Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo forholder seg ikke til Stortingets tilslutning til å videreføre den skriftlige sidemålsopplæringen i skolen	0,754	-0,369
Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål vil kunne åpne for at nynorsk som skriftlig sidemål forsvinner helt fra norsk skole	0,503	
Skriftlig sidemål er en viktig forklaring på at så mange Osloelever er negative til nynorsk		0,877
Hvis språkferdighetene i norsk skal styrkes, er det en betingelse at elevens hovedmål tillegges mer vekt - selv om det må bety mindre vekt på sidemålet		0,820
Osloelever som ikke har skriftlig sidemål, er mindre negative til nynorsk enn elever som vurderes i skriftlig sidemål		0,819

Vi velger for enkelthets skyld å kalle den første dimensjonen for ”Språkrådet-dimensjonen” og den andre for ”Vinje-dimensjonen”. I figur 8.1 er lærerne plassert i det todimensjonale planet som de to faktorene eller holdningsdimensjonene uttrykker. Det er per definisjon ingen korrelasjon mellom de to dimensjonene, slik at verdien for en person på den ene dimensjonen ikke vil bestemmes av personens verdi på den andre dimensjonen.



Figur 8.1 68 norsklærere fordelt langs to holdningsdimensjoner.

Den horisontale aksene representerer her grad av tilslutning til Språkrådets holdninger, mens den vertikale aksene representerer grad av tilslutning til Oslo byråds begrunnelse for forsøket og de holdningene som Vinje har gitt uttrykk for. Firkantene er lærere ved skoler som er med i forsøket, mens kryssene er lærere på de øvrige skolene. Det mest iøynefallende er spredningen i holdninger. Her finnes ulike kombinasjoner av holdninger ved begge typer skoler. De kombinasjonene av holdninger som samsvarer best med det vi kanskje ville forvente, er å skåre positivt på den ene dimensjonen og negativt på den andre. Vi ser at vi finner særlig mange lærere ved forsøksskolene øverst til venstre i figuren, 12 av 38. Disse gir tilslutning til Vinjes holdninger og er mer skeptisk til Språkrådets syn. Nederst til høyre finner vi særlig mange lærere ved sammenligningsskolene, som er negative til Vinjes syn og støtter Språkrådet. 12 av 30 lærere ved sammenligningsskolene befinner seg her. De lærerne som befinner seg øverst til høyre i figuren, hvor vi finner ti av 38 lærere ved forsøksskolene, representerer en form for tvisyn. De slutter seg til Språkrådets holdning til forsøket, samtidig som de, kanskje i en form for resignasjon, har forståelse for de innvendingene Vinje har mot obligatorisk skriftlig sidemål og de negative holdningene til nynorsk som nåværende praksis kan føre med seg.

Vi ser at det bare er to lærere som skårer klart negativt på begge dimensjoner. Dette er, interessant nok, to lærere som først og fremst underviser elever som har norsk som andrespråk, og problemstillingene som de åtte utsagnene bringer opp føles kanskje ikke så relevante for dem

Språkrådets holdninger ser ut til å være like utbredt blant lærere som er med i forsøket som blant dem som ikke er med, mens lærerne på forsøksskolene dominerer ved den positive polen av "Vinje-dimensjonen". Det er da heller ingen signifikant forskjell i gjennomsnittsverdi mellom de to gruppene av lærere for "Språkrådet-dimensjonen", mens forskjellen er signifikant på 7 prosent nivå for "Vinje-dimensjonen". Mer interessant enn å sammenlikne gjennomsnitt for grupper er det likevel å se på spredningen, som framgår tydelig av diagrammet. Den demonstrerer tydelig hvor stor variasjon det er i holdningene til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål blant norsklærerne i Oslo.

8.4 Endringer i lærernes holdninger til forsøket over tid

8.4.1 Holdningene midtveis i forsøket

Gjennomføringen av forsøk og reformer i skolen forutsetter lojale lærere, men kan likevel ikke gjennomføres på basis av lojalitet alene. Flertallet av lærerne må ha en tro på at forsøket har noe for seg hvis man skal lykkes. Det ville ha vært litt av et sjansespill dersom forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ble igangsatt helt mot lærernes ønsker. Beslutningsprosessen rundt igangsettingen av forsøket kan ikke sies å ha vært optimal, og involveringen av lærerne i denne prosessen måtte bli begrenset. Årsaken til dette er at vedtaket om å søke om å igangsette forsøket ble gjort i Oslo bystyre så seint som 14. april 2004, mens godkjenningen fra Utdanningsdirektoratet kom først 4. september. Gjennom gruppesamtaler med lærerne ved en del av forsøksskolene har vi likevel inntrykk av at lærerne i noen grad hadde innflytelse på beslutningen om skolen skulle være med i forsøket eller ikke. Ved en av skolene er det riktig å si at det var norsklærerne som var pådrivere for å sette i gang forsøket.

Lærerne ble spurt om hvilken holdning de hadde til forsøket da det ble igangsatt og holdning etter at forsøket har foregått i ca 1 ½ år. Spørsmålene lyder: ”Hva var din reaksjon da du fikk høre at det skulle gjennomføres et forsøk med valgfritt skriftlig sidemål ved videregående skoler i Oslo?” og ”Hva er din holdning i dag til at forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ble igangsatt?” Ettersom spørsmålene ble stilt på samme tid, kan lærerne ha justert sin opprinnelige holdning. Spørsmålene følger ikke umiddelbart etter hverandre i undersøkelsen, slik at vi i noen grad kan unngå at det som var den opprinnelige holdningen justeres i forhold til dagens holdning.

Tabell 8.6 Lærernes holdning til forsøket da det ble vedtatt igangsatt og holdning etter at forsøket har foregått i 1 ½ år.

Hva er din holdning i dag til at forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ble igangsatt?		Hva var din reaksjon da du fikk høre at det skulle gjennomføres et forsøk med valgfritt skriftlig sidemål ved videregående skoler i Oslo?					Sum
		Svært negativ	Ganske negativ	Nøytral/ avventende /usikker	Ganske positiv	Svært positiv	
Skole som deltar i forsøket	Svært negativ	1	0	0	0	2	3
	Ganske negativ	1	5	3	6	0	15
	Nøytral/avventende/usikker	0	0	3	3	0	6
	Ganske positiv	0	0	4	3	3	10
	Svært positiv	0	0	0	0	4	4
Sum		2	5	10	12	9	38
Skole som ikke deltar i forsøket	Svært negativ	5	1	0	0	0	6
	Ganske negativ	0	6	0	0	0	6
	Nøytral/avventende/usikker	0	0	7	0	1	8
	Ganske positiv	0	0	0	1	2	3
	Svært positiv	0	0	0	1	6	7
Sum		5	7	7	2	9	30

Av de 38 lærerne ved forsøksskolene var 21 i utgangspunktet positive til forsøket, 10 var avventende, mens sju var negative. De sju med negativ holdning til forsøket var fordelt på fem av de ni forsøksskolene, og tre av ni forsøksskoler startet ut med lærere som i gjennomsnitt var nøytrale eller negative til forsøket. Midtveis i VK1 var 14 av lærerne ved forsøksskolene positive, seks var avventende og 18 var negative. Det betyr at 22 av de 38 lærerne ved

forsøksskolene endret holdning til forsøket, 17 i negativ retning og fem i positiv retning. Dette gir som resultat en statistisk signifikant holdningsendring i negativ retning blant lærerne som deltok i forsøket. Halvveis i forsøket var det holdningsmessige tyngdepunktet i forhold til forsøket på den negative siden ved fem av ni forsøksskoler.

Blant lærerne ved sammenligningsskolene var 11 i utgangspunktet positive til forsøket, 9 var avventende og 12 var negative. Blant disse lærerne var det bare fem av 30 som endret holdning, og fire av disse var blitt mer negative til forsøket. Det er dermed bare ved skolene i forsøket at vi finner en holdningsendring av betydning, og den går i nesten entydig negativ retning.

Lærerne ble gitt mulighet til å skrive ned en sluttkommentar til undersøkelsen. 29 av lærerne benyttet seg av denne muligheten. Nedenfor gjengis kommentarer fra fire av lærerne som deltok i forsøket og som skiftet holdning i negativ retning når det gjelder forsøket.

Grunnen til at forsøket ble vanskelig for denne skolen er at vi har alle elever samlet i samme klasser. Det er tungt å ha tre til fire fagplaner å forholde seg til. Enda verre er dette i år, hvor elevene går i VK1. Hvis alle elevene i forsøket hadde vært samlet i en klasse, hadde situasjonen vært en annen.

Den negative holdningen til forsøket henger sammen med utfordringen som ligger i å undervise elevgrupper med ulik læreplan. Dette kan tolkes som et signal fra lærerne om at de finner det særlig utfordrende å skulle gi tilpasset opplæring som en følge av forsøket. Det er dermed ikke forsøket i seg selv, men betingelsene for gjennomføringen av det som trekkes fram som negativt. Flere lærere, også de som ikke har blitt mer negative til forsøket, legger vekt på denne utfordringen. En annen utfordring lå i innføringen av prosessorientert skriveopplæring i kombinasjon med mappevurdering, som fulgte med forsøket:

Jeg var i utgangspunktet for dette forsøket. Det som har gjort gjennomføringen mindre vellykket enn jeg hadde håpet så langt, er at forsøket ble satt i gang uten å være skikkelig forberedt. Det har vært for mye usikkerhet knyttet til forsøket hele veien, og fra skoleetatens side har det blitt for mye vekt på mappevurdering. Mappevurdering har tatt fokuset bort fra det å styrke norskopplæringen.

Også denne læreren peker på forhold utenom selve forsøket. Her er det ikke minst mappevurderingen som trekkes fram som negativ og som denne læreren ser som en hindring for å styrke norskopplæringen:

Min negative holdning til forsøket skyldes at det er blitt trukket inn mange momenter som har lite å gjøre med elevenes holdning til nynorsk, og som forstyrrer vurderingen av nynorskfritakets betydning for utviklingen av deres skriftlige ferdigheter på hovedmålet (mappevurdering). Dette sammen med en serie krav knyttet til forsøket gjør at det både styrer arbeidet med og for elevene, og at det blir urimelig tidkrevende for lærerne. Håpet om å kunne konsentrere seg om skriveopplæringen og nynorsk litteratur blir ikke oppfylt, og det gjør det hele mindre meningsfylt enn jeg hadde håpet det skulle være.

Også denne læreren kan tolkes som å være positiv til forsøket i utgangspunkt, men forhold rundt gjennomføringen oppleves som å vanskeliggjøre realiseringen av målene i forsøket:

Forsøket blir i altfor stor grad til mens man går, og har i altfor stor grad blitt et (digitalt) mappeprosjekt. Kursingen av de ulike skolenes koordinatører er utilfredsstillende. Svært lite av det man presenteres for er beregnet på videregående skole, knapt noe har særlig overføringsverdi og hele prosjektet bygger på en feilaktig antagelse - nemlig at det tradisjonelt har vært brukt mye tid på opplæring i skriftlig nynorsk - tid som nå skal benyttes til mer enn det er tid til!

Holdningen går her i samme retning som i sitatene ovenfor, men i tillegg peker denne læreren på at forsøket kan ha tatt utgangspunkt i en mulig misforståelse, nemlig at det har vært mye tid å frigjøre ved å gå bort fra opplæring i skriftlig nynorsk. De synspunktene og holdningene som kommer fram gjennom de fire sitatene ovenfor bekreftes av lærerne ved forsøksskolene gjennom gruppesamtalene. Noen sa rett ut at de følte seg lurte og at de følte at de ble styrt metodisk gjennom alle påleggene som kom som følge av forsøket og som de mente ikke var en naturlig del av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. At mappevurdering kom inn som en premisse etter at beslutningen om å delta i forsøket var tatt ved skolen, endret forutsetningene for denne beslutningen.

Lærerne ved forsøksskolene og sammenligningsskolene ble også spurt om de synes det var bra at skolen ble med i forsøket, eller at den ikke ble med.

Tabell 8.7 Lærernes holdning til at skolen ble med / ikke med i forsøket.

	Ja	Nei	Usikker	Sum
Mener du at det var en riktig beslutning at din skole ble med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål?	13	11	14	38
Mener du at det var bra at din skole ikke ble med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål?	15	7	8	30

Blant lærerne på skolene som var med i forsøket var det midtveis i forsøksperioden full splittelse mht om dette var en riktig beslutning. 13 sa ja, 11 nei, mens 14 var usikre. De 11 lærerne som mente at det var en feil beslutning å bli med i forsøket fantes på sju av de ni forsøksskolene. Vi kan også ane en polarisering mellom skolene når det gjelder holdningen til om det var en god ide å bli med på forsøket. Ved to skoler var det ingen av lærerne som mente at det var en riktig beslutning å være med, ved to skoler var det ingen som mente at det var en gal beslutning, mens begge syn var representert ved de fem siste forsøksskolene.

Blant lærerne ved sammenligningsskolene var holdningene noe klarere ved at halvparten synes det var bra at skolen ikke ble med i forsøket, mens en av fire gjerne hadde sett at skolen ble med, og like mange var usikre. Ved tre av åtte sammenligningsskoler var det likevel flere lærere som syntes at skolen burde ha vært med i forsøket enn det var tilhengere av at skolen ikke ble med. Vi kan konkludere med at forsøket med valgfritt skriftlig sidemål fortsatt var svært omstridt blant lærerne halvveis i forsøksperioden. Splittelsen gikk mellom skoler og internt ved skolene.

8.4.2 Er holdningene til forsøket endret siden VK1?

Vi har her referert til holdninger lærerne hadde midtveis i forsøket. I tillegg kan vi siupplere med synspunkter som har kommet fram gjennom intervjuer med lærere ved noen av forsøksskolene ved slutten av VK1 og begynnelsen av VK2. Vi har dessuten snakket med prosjektkoordinatoren og rektor ved de samme skolene høsten i VK2. Når vi baserer oss på dette, og i tillegg trekker inn det som framgår av rapporter fra de enkelte skolene og av referater fra ressursgruppemøter der alle forsøksskolene er representert, har vi et inntrykk av at situasjonen ved skolene når det gjelder holdninger til forsøket kan ha endret seg noe til det bedre over tid etter et lavmål midtveis i VK1. Dette henger ikke minst sammen med at mappevurderingen ser ut til å ha blitt implementert på en god måte ved skolene og at mange av de problemene som man møtte i starten har funnet sin løsning. Lærerne uttrykker dette ved at mappevurderingen i begynnelsen overskygget arbeidet med litteratur og holdninger, men at vurderingsmetoden etter hvert "har funnet sin form" og at de "har fått et grep på det".

Mange lærere følte at forsøket var dårlig forberedt, og det vil vi gi dem rett i. I tillegg til innføringen av mappevurdering, som de fleste av lærerne var helt uforberedt på, kommer den særlige utfordringen som lå i å gi et skikkelig tilbud til elever som valgte å ha skriftlig sidemål.

En lærer bruker uttrykket ”stemoderlig behandling” om det tilbudet disse elevene fikk. Når lærerne etter hvert følte at de klarte å møte disse to utfordringene på en bedre måte, kan holdningene til forsøket blant skeptikerne ha blitt mindre negative. Lærerne så også etter hvert resultater av mappevurderingen, for eksempel ved at metodikken gir en fin anledning til å differensiere ut fra den enkelte elevs forutsetninger, og at systematisk arbeid med tekster gjør at mange elever skriver bedre. Andre sider ved forsøket, som for eksempel arbeidet med nynorsk litteratur og tiltakene for å bedre elevenes holdninger til nynorsk, har lærerne opplevd som lite problematisk. Flere gir uttrykk for at dette har vært lystbetont, at det har vært en god stemning i klassen og at elevene har fått mye igjen for disse tiltakene i forsøket. ”Det er mye mindre klaging og ikke noe negativt når det gjelder å lese nynorske tekster”, sier en lærer.

8.5 Skolehverdag og arbeidsbetingelser

8.5.1 Vurdering av elever og arbeidsoppgaver

Lærerne ble bedt om å ta stilling til ni utsagn og vurdere hvor godt de syntes beskrivelsene passet på deres egen arbeidssituasjon.

Tabell 8.8 Ni utsagn om arbeidssituasjonen

Hvor godt synes du følgende beskrivelser passer på din situasjon da du underviste i norsk på grunnkurs i forrige skoleår?	Passer svært dårlig	Passer ganske dårlig	Passer ganske godt	Passer svært godt
Jeg underviste mange faglig svake elever	24 %	38 %	24 %	15 %
Jeg måtte ofre mye fritid for å nå over alle oppgaver	6 %	18 %	35 %	41 %
Jeg hadde nok tid til hver enkelt elev	26 %	57 %	15 %	1 %
Målene i læreplanen er krevende	1 %	24 %	60 %	15 %
Samarbeidet med kollegene på skolen var godt		9 %	46 %	46 %
Jeg underviste mange elever med svak motivasjon for å lære	18 %	41 %	24 %	18 %
Dyktige og engasjerte elever var en inspirasjon for arbeidet	4 %	18 %	43 %	35 %
Elevgruppen var sammensatt med hensyn til faglige forutsetninger	15 %	28 %	38 %	19 %
Urolige elever skapte problemer for undervisningen	28 %	40 %	19 %	13 %

Det utsagnet som lærerne synes passer best er at samarbeidet med kollegene er godt. Over 90 prosent er av denne oppfatning. Mens 58 prosent av lærerne som er med i forsøket synes denne beskrivelsen passer svært godt, gjelder dette ”bare” 30 prosent av lærerne ved de øvrige skolene. Forskjellen er statistisk signifikant på 7 prosent nivå. Denne forskjellen mellom forsøksskolene og sammenligningsskolene gir en bekreftelse på at forsøksprosjektet har hatt en positiv effekt på samarbeidet mellom lærerne.

At dyktige og engasjerte elever er en inspirasjon for arbeidet, er en oppfatning nærmere 80 prosent har. Det er ingen forskjell mellom lærere i og utenfor forsøket når det gjelder denne beskrivelsen. Det er derimot en liten forskjell mellom de to gruppene for utsagnet om at målene i læreplanen er krevende. 66 prosent av lærerne i forsøket synes denne beskrivelsen passer ganske godt og 24 prosent synes den passer svært godt. Blant de øvrige lærerne er andelen hhv 53 og 3 prosent. Noe av forklaringen på denne forskjellen kan ligge i at lærerne i forsøket fikk en læreplan i tillegg som de skulle forholde seg til.

83 prosent av lærerne er uenig i utsagnet om at det er tid nok til hver enkelt elev, og en av lærerne gir en nærmere utdyping av forholdet mellom tidsknapphet og andre utfordringer:

Tidsressursen er en mye større utfordring enn den faglige og metodiske tilretteleggingen og elevenes motivasjon.

Tre av fire lærere måtte ofre mye fritid for å nå over alle oppgaver. Her svarer en særlig høy andel av lærerne i forsøket at dette passer svært godt som beskrivelse av situasjonen. Den prosessorienterte skriveopplæringen med mappe som vurderingsform har av mange blitt opplevd som arbeidskrevende, og en av lærerne uttrykte det slik i en gruppesamtale:

Arbeidet blir alt for omfattende. Jeg har fire klasser med 30 elever i hver klasse. Hvis 120 elever leverer fire sider tekst, som skal kommenteres i flere omganger, sier det seg selv at det er umulig å komme over. De kjører oss i knestående.

Lærerne er delt i synet på om elevgruppen var sammensatt mht faglige forutsetninger, og litt over halvparten synes beskrivelsen passer. Litt under halvparten mener at de underviste mange elever med svak motivasjon for å lære. Det er ingen forskjell mellom lærerne ved forsøksskolene og sammenligningsskolene når det gjelder de to utsagnene. En av tre lærere mener at urolige elever skapte problemer for undervisningen, mens bare en av seks mener de hadde nok tid til hver enkelt elev. Heller ikke her finner vi noen forskjell mellom de to gruppene av lærere.

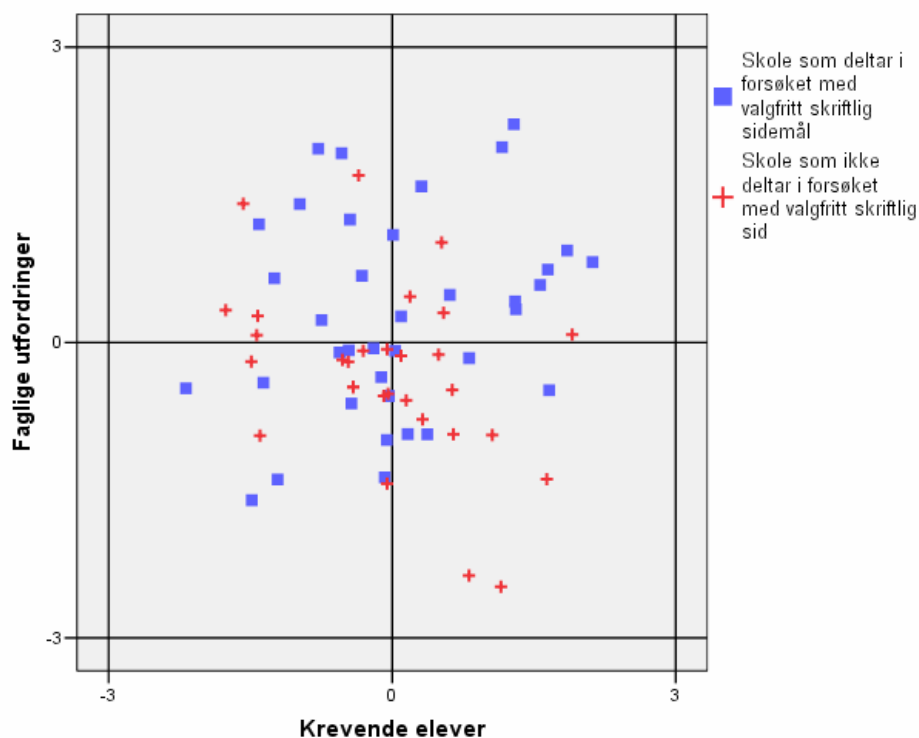
8.5.2 Elevutfordringer og faglige utfordringer

Også spørsmålsbatteriet om beskrivelse av arbeidssituasjonen kan brukes som utgangspunkt for en faktoranalyse. Her får vi to faktorer, hvor den ene har ladninger av betydning når det gjelder spørsmålene som karakteriserer elevene, mens den andre knyttes til mer til faglige utfordringer og arbeidsbetingelser. Høy positiv verdi på elevdimensjonen kan knyttes til at man underviser mange faglig svake elever, at man har urolige elever, at man har elever med svak faglig motivasjon, at elevgruppen er sammensatt mht faglige forutsetninger, at dyktige og engasjerte elever i liten grad er en inspirasjon, at man ikke har tid nok til hver elev, at målene i læreplanen oppleves som krevende og at man ofrer mye fritid. Den faglige dimensjonen er særlig sterkt knyttet til at samarbeidet med kolleger er godt, samtidig som det ofres mye fritid, at målene i læreplanen er krevende, men at elevgruppen ikke er spesielt sammensatt mht faglige forutsetninger.

Tabell 8.9 Faktoranalyse basert på ni utsagn om arbeidssituasjonen. De enkelte variabelenes ladning til hver av de to faktorene. Ladninger på under +/- 0,3 er ikke gjengitt.

	Faktor 1: Elever	Faktor 2: Fag
Jeg underviste mange faglig svake elever	0,855	
Urolige elever skapte problemer for undervisningen	0,831	
Jeg underviste mange elever med svak motivasjon for å lære	0,775	
Dyktige og engasjerte elever var en inspirasjon for arbeidet	-0,671	
Elevgruppen var sammensatt med hensyn til faglige forutsetninger	0,604	-0,461
Jeg hadde nok tid til hver enkelt elev	-0,539	
Målene i læreplanen er krevende	0,390	0,384
Samarbeidet med kollegene på skolen var godt		0,740
Jeg måtte ofre mye fritid for å nå over alle oppgaver	0,317	0,577

Figuren nedenfor viser hvordan de 68 lærerne fordeler seg på de to dimensjonene. Også her er spredningen det mest iøynefallende.



Figur 8.2 68 lærere plassert i forhold til to dimensjoner: Faglige utfordringer og Krevende elever.

Vi ser et distinkt mønster ved at kombinasjonen av krevende elever og faglige utfordringer særlig ser ut til å gjelde lærere på skolene som er med i forsøket. Dette rimer godt med at vi ved disse skolene fant en særlig høy andel som fant målene i læreplanen krevende, samtidig som samarbeidet med kollegene ble verdsatt høyt. Dette kan være et resultat av forsøket og et uttrykk for at forsøket oppfattes som en felles utfordring og et faglig løft. En av lærerne beskriver betydningen av forsøket slik:

Jeg har en klasse med flere svært svake. Men de er positive til norsk, faktisk i veldig stor grad. Lite fravær og herlig engasjement. Men personlig er jeg veldig glad jeg ikke skal behøve å jobbe med nynorsk skriftlig der, det hadde garantert vært tungt. Nå er de så positive til nynorsk at de ofte ikke tenker over hvilket språk de leser.

En annen lærer er inne på noe av samme tankegang, men ser også et tankekors i situasjonen:

Forsøket er et godt tiltak for språksvake elever, særlig for de med fremmedkulturell bakgrunn. Men på den annen side er det et tankekors at man fraviker opplæring i begge målformene i skriftlig norsk på grunn av språksvake elever. Det lukter litt for mye markedstenkning.

8.5.3 Elevene vurdert mot tidligere kull

De lærerne som hadde tidligere undervisningserfaring fra grunnkurs ble bedt om å vurdere grunnkurskullet fra skoleåret 2004-2005 mot tidligere elevkull de hadde undervist.

Tabell 8.10 *Elevkullets holdninger til nynorsk i forhold til tidligere kull*

		Mer positive enn tidligere kull	Omtrent de samme holdningene	Mer negative enn tidligere kull	Sum
Hva var dette elevkullets holdninger til å lese nynorsk litteratur?	Forsøksskole	35 %	59 %	5 %	100 %
	Sammenligningsskole	18 %	71 %	11 %	100 %
Hva var dette elevkullets holdninger til nynorsk generelt?	Forsøksskole	35 %	54 %	11 %	100 %
	Sammenligningsskole	14 %	64 %	21 %	100 %

I forhold til det lærerne hadde opplevd med tidligere elevkull, er det en klar tendens til at elevene som går på skoler som er med i forsøket oppleves som mer positive både til å lese nynorsk litteratur og til nynorsk generelt enn det som er tilfellet ved de øvrige skolene. Selv om tallene er små og forbehold derfor må tas, kan det se ut til at forsøket kan ha påvirket elevenes holdninger. I så måte stemmer dette godt med det vi finner i elevundersøkelsene, der elevene på skoler som er med i forsøket i noe mindre er negative til nynorsk enn elevene ved skoler utenfor forsøket og at denne forskjellen har økt over tid. Når det gjelder elevenes holdning til å framføre nynorske tekster muntlig og deres holdning til norskfaget generelt, finner vi ikke de samme forskjellene mellom skoletypene.

Lærerne ble også bedt om å vurdere elevenes samlede faglige nivå i norsk, deres skriftlige og muntlige prestasjoner og deres leseferdigheter i forhold til erfaringene med tidligere kull. Her finner vi ingen klare indikasjoner på at vi har med et elevkull å gjøre som skiller seg fra tidligere kull. Det eneste mulige unntaket er at lærerne på skolene utenfor forsøket kan synes å ha elever som er på et høyere faglig nivå når det gjelder muntlig fremstillingsevne enn det de har vært vant til.

8.6 Leseferdigheter og muntlig fremstillingsevne

8.6.1 Ulike fremstillingsformers betydning.

”Tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger gjennom varierte og differensierte arbeids- og vurderingsmåter med vekt på å utvikle elevenes formidlingsferdigheter” er et av virkemidlene i forsøket. (Se avsnitt 3.4). Lærerne ble stilt spørsmålet ”Hvor viktig synes du opplæring i følgende fremstillingsformer er for utvikling av elevenes ferdigheter i muntlig formidling på norsk?”

Tabell 8.11 Ni ulike fremstillingsformers betydning for utvikling av muntlige ferdigheter

	Svært viktig	Ganske viktig	Lite viktig	Ikke viktig	Sum
Holde et enkelt foredrag	82 %	18 %			100 %
Holde en presentasjon	76 %	24 %			100 %
Diskusjon i klassen og/eller i mindre grupper	75 %	25 %			100 %
Presentere referat eller sammendrag	44 %	49 %	7 %		100 %
Innledning til diskusjon	43 %	50 %	7 %		100 %
Fortelle en kort historie	32 %	51 %	16 %		100 %
Dramatisering / rollespill	25 %	57 %	16 %	1 %	100 %
Møteledelse	21 %	63 %	16 %		100 %
Foreta et intervju	21 %	60 %	18 %	1 %	100 %

Foredrag, presentasjoner og diskusjoner i klassen eller i grupper er det som lærerne regner som det klart viktigste for utvikling av elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget. Det som vektlegges mest er dermed forberedte innlegg og aktiv deltakelse. Ingen av de ni forskjellige framstillingsformene som er nevnt regnes som lite viktig av et flertall av lærerne, selv om møteledelse, intervjuer, dramatisering og historiefortelling regnes som noe mindre viktige enn de øvrige. Det er små forskjeller mellom lærere som er med i forsøket og de øvrige lærerne. Lærerne ved forsøksskolene legger noe mer vekt på dramatisering enn de øvrige lærerne. Lærerne på skoler utenfor forsøket viser generelt noe mer variasjon i oppfatning av en del av framstillingsformenes betydning for utvikling av muntlige ferdigheter enn det som er tilfelle ved forsøksskolene der meningene går mer entydig i en retning. Dette gjelder imidlertid ikke de viktigste framstillingsformene, som det er utbredt enighet om viktigheten av.

Systematisk trening i bruk av lesestrategier er et av de viktigste tiltakene for å oppnå forsøkets mål om bedre elevenes leseferdigheter og muntlige fremstillingsevne. (Se avsnitt 3.3). Lærerne ble spurt om det ble benyttet særskilt materiell for å utvikle lesestrategier på grunnkurset. Drøyt halvparten av lærerne på forsøksskolene svarte bekræftende på dette, mot en av tre lærere på de øvrige skolene. På en av de 17 skolene hadde ingen lærere benyttet slikt materiell, mens samtlige lærere på tre av skolene i forsøket hadde gjort det. Det normale er altså at det varierer mellom lærerne på hver enkelt skole om de oppgir å ha benyttet denne typen materiell.

Det er stor variasjon i hvilken type materiell lærerne og teknikker oppgir at de har benyttet. Carol Santas bok "Lære å lære" nevnes av flere. Andre refererer til metoder som tokolonnenotater, begrepskart, tankekart osv. VØL-skjema ("Dette Vet jeg fra før; Dette Ønsker jeg å lære; Dette har jeg Lært") er også et mye benyttet hjelpemiddel. En lærer beskriver opplegget slik:

Vi brukte eks. fra Carol Santa og Susan Mandel Glazer, f.eks. begrepskart, tokolonnenotater, å lese i roller, VØL- skjema mv.

En annen lærer beskriver prosessen slik:

Vi jobbet hele veien med at elevene skulle skrive ned hovedpunkter i avsnitt og tekster som helhet. De skulle lage spørsmål til tekster. De skrev referat av tekster. Vi jobbet mye med å bevisstgjøre elevene som lesere.

Det finnes også flere eksempler på leseprosjekter som skolene kan slutte seg til.

Vi var med i Leseforeningen "Les" (fikk bok med romanutdrag tilsendt) og vi leste i fellesskap en roman vi ble introdusert for der. Alle utdragene ble diskutert, og flere av elevene leste bøkene i sin helhet.

I tillegg til denne typen mer "standardiserte" metoder og teknikker, foregår det også mye utviklingsarbeid på skolene.

Vi brukte et egenprodusert "Les mer" prosjekt som bl.a. inneholdt leselogg.

Skolene og de enkelte lærerne legger på denne måten mye tid og ressurser i å utvikle opplegg som passer til behovene lokalt.

8.6.2 Lesing av nynorsk litteratur og andre tiltak

I følge den særskilte læreplanen for forsøket skal elevene lese minst ett verk på nynorsk på grunnkurset. (Se avsnitt 3.2.2). Andre tiltak er imidlertid også aktuelle, som lesing av antologier og fagprosa på nynorsk, besøk av forfatter som skriver på nynorsk og teaterforestillinger med framføring av nynorske verk.

Tabell 8.12 Lesing av nynorsk verk.

Leste elevene enkeltstående verk skrevet på nynorsk på grunnkurset i norsk i forrige skoleår?	Hva slags skole underviste du på i forrige skoleår?		Alle
	Skole som deltar i forsøket	Skole som ikke deltar i forsøket	
Ja, alle elevene	28	7	35
Ja, de fleste	7	1	8
Ja, omtrent halvparten	2	1	3
Ja, men bare noen få	0	4	4
Nei, ingen av elevene	1	17	18
Alle	38	30	68

Det er Frode Gryttens "Bikubesong" som er den klart mest leste, men Tarjei Vesaas, Edvard Hoem og Jon Fosse går også igjen blant forfatterne. På skolene i forsøket er det bare en lærer som oppgir at elevene *ikke* har lest et enkeltstående verk på nynorsk. Denne læreren oppgir til gjengjeld at de har lest en antologi. Det er ikke alle elevene i hver enkelt klasse som har lest verket. Dette samsvarer godt med det elevene selv oppga i holdningsundersøkelsen. En av fire svarte at de ikke hadde lest et enkeltstående verk på nynorsk.

På skolene som ikke deltar i forsøket oppgir færre enn halvparten av lærerne at elevene har lest et enkeltstående nynorskverk, og her gjelder dette ofte bare et mindretall av elevene. Også her er det godt samsvar mellom hva lærerne oppgir og hva elevene svarer på tilsvarende spørsmål. Omtrent en tredjedel av disse elevene svarte at de hadde lest et nynorskverk.

Tabell 8.13 Prosentandel av lærerne som oppgir ulike tiltak

	Hva slags skole underviste du på i forrige skoleår?		Alle
	Skole som deltar i forsøket	Skole som ikke deltar i forsøket	
Leste elevene antologier eller skjønnlitterære tekstsamlinger skrevet på nynorsk?	55 %	57 %	56 %
Leste elevene sakprosa skrevet på nynorsk?	87 %	97 %	91 %
Hadde elevene besøk av forfatter(e) som skriver på nynorsk?	53 %	3 %	31 %
Overvar elevene teaterforestilling med framføring av verk som er skrevet på nynorsk?	47 %	10 %	31 %

Drøyt halvparten av lærerne oppgir at elevene har lest antologier eller andre skjønnlitterære tekstsamlinger på nynorsk. Her er det ingen forskjell mellom skoletypene. Det er det heller ikke når det gjelder bruk av nynorsk sakprosa, som de aller fleste av lærerne har benyttet. Når det gjelder forfatterbesøk og teaterbesøk er situasjonen en helt annen. Dette er tilbud som i første rekke har kommet elevene på forsøksskolene til gode. Det viser seg at forfatterbesøk og teaterforestilling vanligvis er et enten eller, men av de 38 lærerne på forsøksskolene oppgir 10 at de hadde fått med seg begge deler, mens 10 bare hadde hatt besøk av forfatter, 8 hadde bare vært i teater og 10 ikke hadde gjort noen av delene.

Tabell 8.14 Tilgang til sakprosa på nynorsk som kan benyttes i undervisningen

		Hva slags skole underviste du på i forrige skoleår?	
		Skole som deltar i forsøket	Skole som ikke deltar i forsøket
Sakprosa som kan benyttes i norsk-undervisningen	Svært bra		13 %
	Ganske bra	39 %	63 %
	Ganske dårlig	55 %	20 %
	Svært dårlig	5 %	3 %
Sum		100 %	100 %
Sakprosa som kan benyttes i andre fag	Svært bra		7 %
	Ganske bra	16 %	27 %
	Ganske dårlig	53 %	20 %
	Svært dårlig	8 %	13 %
	Vet ikke	24 %	33 %
Sum		100 %	100 %

Lærerne ved skolene som er med i forsøket er mer kritiske til tilgang på nynorsk litteratur som kan benyttes i undervisningen. Dette gjelder både litteratur som skal benyttes i norskundervisningen og i andre fag. Dette kan kanskje tolkes som at de gjør større bestrebelser for å finne egnet litteratur.

Tabell 8.15 Plassen til nynorsk litteratur i lesing av norsk litteratur

Når det gjelder lesing av norsk litteratur, synes du at nynorsk litteratur fikk for liten plass, passe stor plass eller for stor plass i undervisningen på grunnkurset i norsk i forrige skoleår?	For liten plass	Passe stor plass	For stor plass	Sum
Skole som deltar i forsøket	13 %	87 %		100 %
Skole som ikke deltar i forsøket	27 %	70 %	3 %	100 %
Alle	19 %	79 %	1 %	100 %

Lærerne som deltar i forsøket er mer tilfreds enn de øvrige lærerne når det gjelder den plassen nynorsk litteratur fikk i lesing av norsk litteratur på grunnkurset.

Tabell 8.16 Utdanningstilbud i lesestrategier for lærerne

Har du gjennomgått opplæring i metoder for å utvikle elevenes lesestrategier eller styrke deres opplevelse av norsk litteratur i løpet av de tre siste årene?	Ja	Nei	Sum
Hva slags skole underviste du på i forrige skoleår?			
Skole som deltar i forsøket	61 %	39 %	100 %
Skole som ikke deltar i forsøket	83 %	17 %	100 %
Alle	71 %	29 %	100 %

Det er ganske overraskende at lærerne utenfor forsøket ser ut til å ha gjennomgått mer opplæring når det gjelder lesestrategier og litteraturopplevelse enn lærerne i forsøket.

8.6.3 Samarbeid med andre lærere

Tabell 8.17 Prosentandel av lærerne som oppgir ulike former for samarbeid med andre lærere

	Hva slags skole underviste du på i forrige skoleår?		Alle
	Skole som deltar i forsøket	Skole som ikke deltar i forsøket	
Samarbeidet med andre norsklærere	74 %	57 %	66 %
Samarbeidet med lærere som underviste i andre fag enn norsk	26 %	30 %	28 %
Samarbeidet med lærere på andre skoler	5 %	10 %	7 %

To av tre lærere oppgir at de samarbeidet med andre norsklærere om lesestrategier og leseopplæring på grunnkurset. På skolene i forsøket gjelder dette tre av fire lærere, mot litt over halvparten på de øvrige skolene. Samarbeid med lærere som underviser i andre fag enn norsk er langt mindre vanlig, drøyt en av fire oppgir dette. Samarbeid med lærere på andre skoler er ganske uvanlig. Når vi kjører de tre spørsmålene mot hverandre, finner vi at 17 av de 68 lærerne, altså en av fire, ikke samarbeider med noen andre lærere. Disse er omtrent likt fordelt på de to kategoriene skoler. Ettersom forsøket er lagt opp som et prosjekt som skal omfatte norsklærerne ved skolen, og lesestrategier og leseopplæring står svært sentralt, er det overraskende at en av fire lærere, som er med i forsøket, oppgir at de ikke samarbeider om dette med andre norsklærere, og at åtte av lærerne oppgir at de ikke samarbeider med andre

lærere i det hele tatt. På den annen side er det 14 lærere som samarbeider både med norsklærere og lærere i andre fag. Av disse er det flest ved forsøksskolene.

8.7 Skriftlig opplæring i norskfaget

”Bredere krav til innhold i de skriftlige arbeidene som følge av større teksttilfang (skjønnlitteratur og sakprosa)” er et av flere virkemidler for å bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet. (Se avsnitt 3.4). Lærerne er bedt om å vurdere hvor viktig de finner opplæring i ulike skriftlige framstillingsformer for utvikling av ferdigheter i norsk hovedmål.

Tabell 8.18 Ulike framstillingsformers viktighet for utvikling av ferdigheter i skriftlig hovedmål

	Svært viktig	Ganske viktig	Lite viktig	Ikke viktig	Sum
Resonnerende framstillinger	90 %	10 %			100 %
Analyser og tolkninger av tekster	78 %	21 %	1 %		100 %
Noveller og fortellinger	51 %	38 %	10 %		100 %
Kåserier	41 %	50 %	7 %	1 %	100 %
Referater	40 %	53 %	6 %	1 %	100 %
Bok- og filmanmeldelser	26 %	66 %	7 %		100 %
Brev (f.eks. søknader og leserbrev)	26 %	54 %	16 %	3 %	100 %
Møteinnkallelser	9 %	41 %	44 %	6 %	100 %

Resonnerende framstillinger og analyser og tolkninger av tekster anses som klart viktigst, mens skriving av møteinnkallelser er det eneste eksemplet på en skriftlig øvelse som anses som lite viktig eller ikke viktig av halvparten av lærerne. Vi gjenkjenner dermed de to hovedvalgene fra skriftlig eksamen i hovedmålet som de viktigste. Det er ingen forskjell av betydning mellom lærere som deltar i forsøket og de øvrige lærerne.

De 56 lærerne som underviser elever som skal ha skriftlig vurdering i sidemålet er bedt om å vurdere de samme framstillingsformenes betydning for skriftlig opplæring i sidemålet.

Tabell 8.19 Ulike framstillingsformers viktighet for utvikling av ferdigheter i skriftlig sidemål

	Svært viktig	Ganske viktig	Lite viktig	Ikke viktig	Sum
Resonnerende framstillinger i norsk sidemål	80 %	18 %		2 %	100 %
Analyser og tolkninger av tekster i norsk sidemål	68 %	27 %	4 %	2 %	100 %
Noveller og fortellinger i norsk sidemål	55 %	39 %	4 %	2 %	100 %
Referater i norsk sidemål	43 %	43 %	13 %	2 %	100 %
Kåserier i norsk sidemål	36 %	50 %	11 %	4 %	100 %
Bok- og filmanmeldelser i norsk sidemål	34 %	54 %	11 %	2 %	100 %
Brev (f.eks. søknader og leserbrev) i norsk sidemål	23 %	54 %	18 %	5 %	100 %
Møteinnkallelser i norsk sidemål	7 %	41 %	39 %	13 %	100 %

Rangeringen ligner til forveksling den vi finner for opplæring i hovedmålet, og det er heller ikke her noen forskjeller av betydning mellom lærere i og utenfor forsøket.

8.8 Vurdering av elevene

Tabell 8.20 Ulike vurderingskriteriers viktighet

	Viktig	Mindre viktig	Ikke viktig	Sum
Stiler, essays og andre individuelle skriftlige elevarbeider	100 %			100 %
Elevenes aktivitet og engasjement i timene	90 %	10 %		100 %
Prøver, tentamener og lignende, arrangert av skolen eller lærer	87 %	13 %		100 %
Opplesning, dramatisering og andre muntlige framføringer	68 %	32 %		100 %
Elevenes gruppearbeid	53 %	44 %	3 %	100 %
Nasjonale prøver	6 %	33 %	60 %	100 %

Samtlige lærere mener at individuelle skriftlige elevarbeider er viktig for vurderingen. Nesten like viktig er elevenes aktivitet og engasjement i timene og prøver, tentamener og lignende. Opplesning og dramatisering vurderes som mindre viktig av en av tre lærere, mens lærerne er delt omtrent på midten når det gjelder betydningen av elevenes gruppearbeid. 60 prosent av lærerne mener at de nasjonale prøvene er uten betydning i denne sammenheng.

Det er en tendens til at lærerne i forsøket legger noe mindre vekt på prøver og tentamener enn de øvrige lærerne, mens de tillegger de nasjonale prøvene noe større vekt. Ellers er det ingen forskjeller av betydning når det gjelder de ulike kriterienes betydning.

Tabell 8.21 Gjennomføring av vurderingssamtaler med elevene

Fikk du gjennomført vurderingssamtale(r) med elevene du hadde ansvar for i norsk på grunnkurset i forrige skoleår?	Alle elevene	Flere enn halvparten	Omtrent halvparten	Færre enn halvparten	Ingen av elevene	Sum
Skole som deltar i forsøket	37 %	29 %	8 %	13 %	13 %	100 %
Skole som ikke deltar i forsøket	60 %	13 %	13 %	7 %	7 %	100 %

Lærerne på skolene i forsøket har i mindre grad enn de øvrige lærerne gjennomført vurderingssamtaler med elevene, bare en av tre har gjennomført slik samtale med alle elever, mot tre av fem på skolene utenfor forsøket. Hva en vurderingssamtale skal innebære er likevel ikke entydig definert, slik en av lærerne ganske riktig påpeker:

Har jeg gjennomført vurderingssamtale? OK, jeg har snakket med alle elevene om hvor de ligger hen på karakterskalaen, om hva jeg synes er bra, og om hva som kan bli bedre, - men en vurderingssamtale som virkelig bidrar i elevens faglige utvikling, har jeg ikke hatt ressurser til å gjennomføre for flere enn ytterst få.

Tabell 8.22 Oppfatning av ulike sider ved elevvurderingen. Andel av lærerne i og utenfor forsøket.

	Skole som deltar i forsøket	Skole som ikke deltar i forsøket
Brukte du mappevurdering i arbeidet med å dokumentere utviklingen i den enkelte elevs ferdigheter i norskfaget på grunnkurs i forrige skoleår?	68 %	10 %
Synes du at du hadde nok tid til vurdering av den enkelte elevs ferdigheter i norskfaget på grunnkurs i forrige skoleår?	24 %	17 %
Synes du at kriteriene for vurdering av elevenes ferdigheter i norskfaget på grunnkurset er klare nok?	87 %	80 %
Synes du at du har fått tilstrekkelig opplæring i vurderingsmetoder?	50 %	73 %

Bruk av mappevurdering er i første rekke innført på forsøksskolene. Ettersom dette inngår som en forutsetning for gjennomføring av forsøket er det overraskende at en av tre lærere ved disse skolene oppgir at de ikke hadde tatt i bruk mappevurdering på grunnkurset.

Lærere i og utenfor forsøket er enig i at de ikke har hatt nok tid til vurdering av den enkelte elevs ferdigheter. De synes derimot i stor grad at kriteriene for vurdering er klare nok. Halvparten av lærerne i forsøket mener de har fått tilstrekkelig opplæring i vurderingsmetoder, mot tre av fire av de øvrige lærerne. Forskjellene skyldes trolig at mange lærere ved forsøksskolene mener de har fått for lite opplæring i den obligatoriske mappevurderingen.

8.9 Lærernes egnevaluering

8.9.1 Måloppnåelse i forhold til den enkelte elev og de samlede læringsmålene

Lærerne er bedt om å besvare tre spørsmål om måloppnåelse, de to første gjelder alle lærerne, mens det siste gjelder bare de lærerne som underviser ved forsøksskoler og som har undervist elever som har valgt skriftlig vurdering i sidemålet.

Tabell 8.23 Lærernes vurdering av egen måloppnåelse

		I stor grad	I varierende grad	I liten grad	Sum
Å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger	Skole som deltar i forsøket	13 %	76 %	11 %	100 %
	Skole som ikke deltar i forsøket	20 %	77 %	3 %	100 %
Å nå de samlede læringsmålene for klassen(e)	Skole som deltar i forsøket	37 %	58 %	5 %	100 %
	Skole som ikke deltar i forsøket	53 %	47 %		100 %

Tre av fire lærere svarer at de i varierende grad har klart å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger. Her er det i realiteten ingen forskjeller mellom skoler i og utenfor forsøket. Når det gjelder å nå de samlede læringsmålene for klassen er det derimot en tendens til at lærerne i forsøket synes de har lyktes i mindre grad enn de øvrige lærerne. Dette kan trolig ses i sammenheng med den tendensen vi tidligere har sett til at lærerne i forsøket oppfatter utfordringene som større og mer sammensatte enn de øvrige lærerne. Hva det innebærer å nå læringsmålene er likevel ikke like lett å fastslå for alle. En av lærerne utdyper dette nærmere:

Har jeg nådd læringsmålene? Ja, jeg er en god lærer og tror elevene har lært en god del - over middels - men, har elevene nådd læringsmålene? Vel, hva betyr egentlig det? De kan alltid bli bedre.

8.9.2 Oppfølging av elever som valgte skriftlig sidemål

I undersøkelsen finner vi 27 lærere ved forsøksskoler som har undervist elever som skulle ha vurdering i skriftlig sidemål. Av disse mener 16 at de i mindre grad har kunnet følge opp disse elevene enn de øvrige, ti mener de er blitt fulgt opp i samme grad som andre elever, mens bare en lærer mener de har fått mer oppfølging. Her har det nok ligget en ekstra utfordring for mange lærere. En av lærerne beskriver, nokså lakonisk, denne utfordringen:

Vi kom sent i gang på vår skole med å organisere tilbud til de (.....) som vil ha nynorsk. Det var synd for dem.

Det fantes til sammen 115 elever av denne kategorien på grunnkurset, mens antallet var 129 på VK2. 15 av de opprinnelige 115 valgte siden bort videregående opplæring, eller gjorde et omvalg, mens tre skiftet skole og tre er siden registrert som norsk 2 elever. Til gjengjeld kom det til 35 nye elever til, hvorav 27 fra skolene utenfor forsøket som skulle ha opplæring i skriftlig sidemål. Alt i alt var det dermed 150 elever i denne kategorien i løpet av forsøket. Når vi velger å behandle denne gruppen ekstra grundig, er det fordi vi her finner det klareste eksemplet på at forsøket med valgfritt skriftlig sidemål også fikk negative følger.

Gjennom gruppeintervjuene med elevene, lærerne, rektor og prosjektkoordinator ved tre av forsøksskolene kommer det tydelig fram at denne elevgruppen ikke har fått den undervisningen de hadde krav på. Vi skal her nevne noen eksempler på det tilbudet som ble gitt.

- Skole A: Elevene fikk tilbud om undervisning utenom vanlig undervisningstid. Dette avviste de. De ble da i stedet tatt ut av fellesundervisningen med de andre elevene, noe de var misfornøyd med. Undervisningen besto av en time i uka i 10 uker i skriftlig nynorsk med en annen norsklærer enn den de normalt hadde. Ved slutten av VK1 mente elevene dette gjelder, at de hadde fått en dårlig nynorskopplæring og at de fikk dårligere karakter i nynorsk enn de hadde vært vant til fra ungdomsskolen.
- Skole B: Lærerne forteller at noen av elevene følte at de ble narret og at de ville ha valgt en annen skole hvis de hadde visst på forhånd at de skulle få så dårlig opplæring. En av lærerne bruker betegnelsen ”stemoderlig behandling” om tilbudet, som var på 15 timer der elevene ble tatt ut av den ordinære undervisningen og gikk glipp av denne. Det var særlig vanskelig å få til et eget tilbud på grunnkurset fordi timeplanen allerede var fastlagt før de visste hvilke elever som kom til å velge skriftlig sidemål. Elevene bekrefter lærernes framstilling og forteller at de ikke hadde skriftlig nynorsk på grunnkurset. På VK1 fikk de et tilbud som gikk parallelt med den øvrige norskundervisningen, som de dermed ikke fikk være med på.
- Skole C: Her ble en av lærerne utpekt til å ha særlig ansvar for sidemålselevne, en for elever som er fritatt for sidemål og en for elever med norsk som andrespråk. Undervisningen har til dels foregått parallelt. Lærerne mener at dette har fungert bra, men forteller at sidemålselevne har etterlyst mer undervisning. Sidemålselevne er ikke helt fornøyd, og noen angres på at de ikke ble med på forsøket i stedet fordi undervisningen ikke ha svart til forventningene og fordi de synes det har gått dårligere med dem i sidemålet enn de hadde trodd på forhånd.

Vi har sidemålskarakterer for i alt 103 elever ved forsøksskolene. Av de 27 elevene ved skole A gikk 15 tilbake i karakter fra standpunkt til eksamen, 11 beholdt karakteren og en forbedret

karakteren. Av åtte elever ved skole B gikk fire tilbake, mens like mange beholdt karakteren. Av ti elever ved skole C gikk fire tilbake, to gikk fram og fire beholdt karakteren. De tre skolene er sett under ett representative for forsøksskolene, der 50 prosent av sidemålselevne gikk tilbake i karakter fra standpunkt til eksamen, 41 prosent beholdt karakteren og 9 prosent gikk fram. Dette avviker klart fra sidemålsresultatene ved skolene utenfor forsøket der 29 prosent gikk tilbake, 49 prosent beholdt karakteren og 22 prosent gikk fram. Det er for øvrig ikke elevene som skiftet skole det gikk spesielt dårlig med. De avviker ikke fra resten av sidemålselevne ved forsøksskolene. Vi redegjør ellers nærmere for resultatene i sidemål i et annet kapittel.

I tillegg til karakterdata, vil vi også vise til elevenes vurdering av tilbudet de fikk slik den kommer fram i spørreskjemaundersøkelsen på VK2. I et annet kapittel viser vi at halvparten av de elevene som valgte å ha skriftlig sidemål i stedet ville ha valgt å være med i forsøket dersom de kunne velge på nytt, mens bare en av fire ville ha gjort det samme valget og hatt skriftlig sidemål. Dette understreker ytterligere hvor dårlig denne elevgruppen mener den har kommet ut.

9 Elevenes lesevaner og leseferdigheter

9.1 Innledning

Å bedre elevenes leseferdigheter er et sentralt mål for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. (Se avsnitt 1.1). Dette målet er tenkt oppnådd gjennom tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger, systematisk trening i bruk av lesestrategier, økt stofftilgang og økt fagdidaktisk kompetanse blant norsklærerne. (Se avsnitt 3.3). Leseferdighet er imidlertid en type kompetanse som det er vanskelig å måle med karakterdata, og karakterdata er blant de effektmålene vi benytter i evalueringen av forsøket. Det var opprinnelig planlagt å bruke resultater fra nasjonale prøver for å måle lesekompetanse. Gjennomføringen av disse prøvene på grunnkursnivå våren 2005 var imidlertid ikke særlig tilfredsstillende, og prøvene har dessuten blitt gjenstand for massiv kritikk fra faglig hold (Lie, Hopfenbeck, Ibsen og Turmo 2005). Å gjenta Osloprøven for 10. trinn ville heller ikke ha særlig mye for seg, ettersom denne er tilpasset et bestemt nivå og trolig ville være for enkel for de elevene vi har fulgt. Det ble derfor besluttet å utvikle en egen leseprøve, som ble innarbeidet i det spørreskjemaet som elevene fylte ut i januar 2007. Slike prøver skal normalt måle kompetanse på flere nivåer, nemlig evnen til å finne og hente ut informasjon, til å forstå og tolke og dessuten å reflektere og vurdere (Kjærnsli, Lie, Oslo, Roe og Turmo 2004:130ff). Prøvene består av kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster.

Ved siden av å måle elevenes lesekompetanse, har vi også ønsket å gi et bilde av deres holdning til lesing og deres lesevaner. Dette er gjort ved en gjennomgang og analyse av svarene fra de to spørreundersøkelsene som er gjennomført blant elevene. I tilknytning til kartlegging av lesekompetanse, er det tradisjon for å studere elevs holdning til lesing. Dette ble gjort både i tilknytning til PISA 2000 og Osloprøvene i 2003 og 2004, og våre resultater blir sammenliknet med resultatene fra disse undersøkelsene.

9.2 Elevenes lesevaner

Det er en klar og veldokumentert sammenheng mellom lesevaner og lesekompetanse. PISA 2000 inneholdt spørsmål om elevenes lesevaner, i tillegg til å måle leseferdighetene. Det er en gjennomgående sammenheng på tvers av nasjonene mellom hva og hvor mye man leser på fritiden og hvilke leseferdigheter man har. For de nordiske landene viste resultatene fra PISA 2000 korrelasjoner på mellom 0,16 og 0,31 mellom leseskåren og daglig lesing for fornøynsens skyld (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001:131).⁷⁴ For Norge var korrelasjonen 0,22, mens gjennomsnittet for OECD-landene var 0,20 (ibid). Sammenhengen viste seg å være særlig sterk i forhold til lesing av skjønnlitteratur, med en korrelasjon i Norge på 0,35 og 0,29 som gjennomsnitt for OECD-landene (ibid:136). For lesing av aviser er sammenhengen betydelig svakere, med korrelasjoner på 0,25 i Norge og 0,18 i OECD (ibid:141) og enda svakere for lesing av underholdningsblader og ukeblader, 0,18 i Norge og 0,14 i OECD (ibid:133).

De to spørreskjemaundersøkelsene fra evalueringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har begge med likelydende spørsmål om lesing av aviser, bøker og ukeblader. Det er en liten, men signifikant, reduksjon i andelen av elevene som leser aviser hver dag, fra 59 til 53

⁷⁴ Korrelasjon: Produktmomentkorrelasjonskoeffisienten (Pearsons r) er et uttrykk for sammenhengen mellom to numeriske variabler. r kan variere mellom -1 og +1. Hvis alle fedre har høyere utdanning når mor har høyere utdanning, er r lik +1. Hvis ingen fedre har høyere utdanning når mor har høyere utdanning, er r lik -1. Hvis det er helt tilfeldig om far har høyere utdanning når mor har det, er det ingen statistisk sammenheng mellom mors og fars utdanning, og r er lik 0.

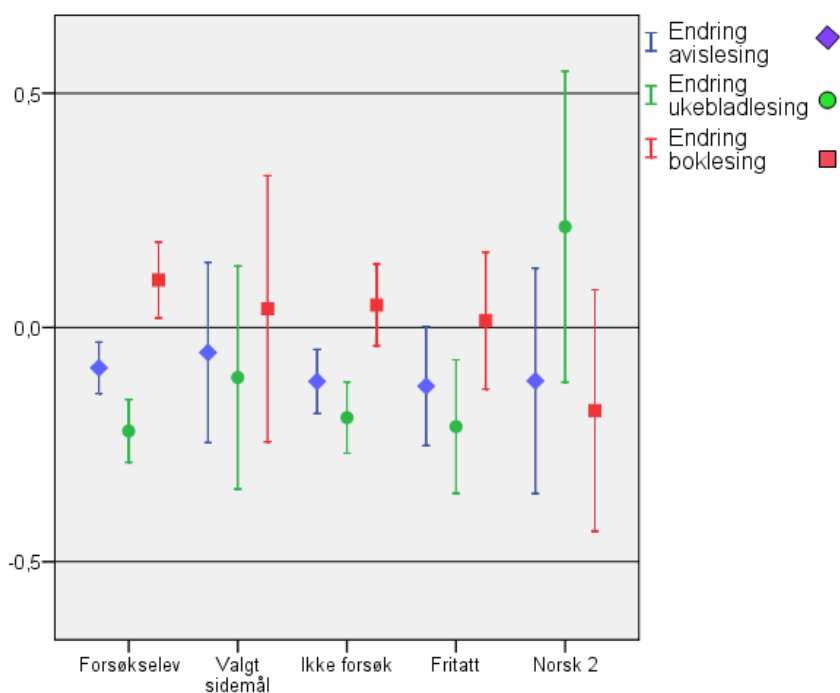
prosent (tabell 9.1). Det er likevel omtrent ingen som aldri leser aviser. Også for ukeblader finner vi en reduksjon av daglige lesere, fra 10 til 5 prosent. Her har andelen som sjelden eller aldri leser slike blader økt tilsvarende. For boklesing finner vi to motsatte tendenser ved at både de som leser bøker ukentlig og de som aldri leser bøker har blitt flere. Det resultatet som kanskje kan virke overraskende er reduksjonen i avislesning. Noe av forklaringen på dette funnet kan være at det har gått nesten to år mellom de to undersøkelsene, og i løpet av den tiden har flere aviser opplevd reduksjon i opplags- og lesertall, samtidig som internett har blitt stadig viktigere som nyhetsmedium.

Tabell 9.1 Lesevaner på grunnkurs og VK2. $N = 1464$. "Hvor ofte leser du aviser, ukeblader og skjønnlitterære bøker (romaner, noveller, dikt osv)?"

		Aldri	Sjeldnere enn månedlig	Månedlig	Ukentlig	Daglig	Sum
Hvor ofte leser du aviser?	GK	1 %	3 %	5 %	31 %	59 %	100 %
	VK2	1 %	4 %	8 %	33 %	53 %	100 %
Hvor ofte leser du ukeblader?	GK	4 %	13 %	30 %	44 %	10 %	100 %
	VK2	7 %	15 %	31 %	43 %	5 %	100 %
Hvor ofte leser du bøker?	GK	6 %	39 %	24 %	19 %	11 %	100 %
	VK2	10 %	30 %	24 %	25 %	10 %	100 %

Skalaen for å måle lesevaner, som er benyttet i våre intervjuundersøkelser, er ikke direkte sammenliknbar med den som ble benyttet i PISA-undersøkelsene. Det dreier seg i begge tilfeller om fempunkt skalaer, men PISA-skalene går fra "Aldri/nesten aldri" til "Flere ganger i uka", mens vi har "Aldri" og "Daglig" som ytterpunkter. Med dette forbeholdet viser en sammenligning at elevene i vårt utvalg leser omtrent like mye aviser som norske 15 åringer i følge PISA-undersøkelsen, de leser mer skjønnlitteratur og mindre ukeblader. Våre tall bekrefter ellers forskjellene mellom jenters og gutters lesevaner som framkommer i PISA (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001:144), ved at guttene leser aviser noe oftere enn jentene, mens jentene på sin side leser mer skjønnlitteratur og ukeblader.

For denne evalueringens formål er det av særlig betydning om forsøket med valgfritt skriftlig sidemål kan sies å ha noen betydning for elevenes lesevaner. Da elevene gikk på grunnkurset, var det ingen forskjeller mellom elever i og utenfor forsøket. I den grad lesevanene er endret over tid, og forsøket kan sies å ha hatt noen effekt, er den svært liten. Figur 9.1 viser disse endringene i tre former for lesing for fem grupper av elever. Den gjennomsnittlige endringen er markert med symboler for hver av formene for lesing, mens den statistiske usikkerheten rundt dette gjennomsnittet angis av streken rundt symbolet. Når denne streken ikke krysser den horisontale akse som er merket med 0,0, betyr det at endringen er statistisk signifikant forskjellig fra 0. Vi har med andre ord registrert en endring, som vi med 95 prosent sannsynlighet kan si er reell.



Figur 9.1 Endring i lesing av aviser, ukeblad og bøker. Gjennomsnittsverdi og konfidensintervall for fem elevgrupper.

Når vi skiller mellom fem hovedgrupper av elever etter deres status i forhold til forsøket, ser vi at elevene som er med i forsøket har økt sin lesing av bøker signifikant, mens endringen i lesing av bøker ikke er statistisk signifikant for de øvrige gruppene. Alle grupper har redusert sin lesing av aviser, mens forsøkslevene, elevene som ikke er i forsøket og fritakselevene også har redusert sin lesing av ukeblader. Selv om vi finner noen signifikante endringer, er det likevel grunn til å understreke at de er svært små og at likheten mellom gruppene er mer iøynefallende enn forskjellene.

9.3 Holdninger til lesing

I elevundersøkelsen som ble gjennomført på VK2, inngikk ni utsagn som elevene skulle ta stilling til, og som skulle måle holdninger til lesing. Utsagnene er identiske med de som ble benyttet i PISA 2000. Tabell 9.2 gjengir hovedresultatene for de ni utsagnene.

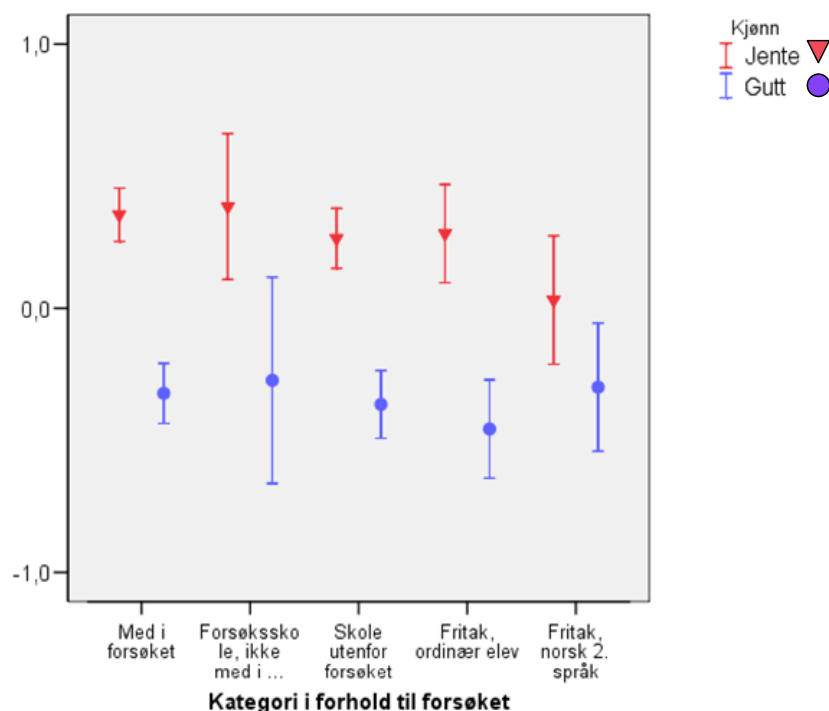
Tabell 9.2 Ni utsagn om lesing besvart av elever på VK2 (N=1464).

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Sum
Jeg leser bare hvis jeg må	41 %	26 %	22 %	11 %	100 %
Å lese er en av mine favorithobbyer	38 %	30 %	21 %	10 %	100 %
Jeg liker å snakke om bøker med andre	30 %	26 %	32 %	12 %	100 %
Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker	45 %	29 %	18 %	8 %	100 %
Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang	21 %	23 %	35 %	21 %	100 %
For meg er det å lese bortkastet tid	62 %	25 %	9 %	4 %	100 %
Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek	28 %	28 %	27 %	17 %	100 %
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger	38 %	28 %	23 %	12 %	100 %
Jeg klarer ikke sitte stille og lese mer enn i noen få minutter	67 %	19 %	10 %	5 %	100 %

Seks av de ni utsagnene har en temmelig skjev svarfordeling, ved at et minst en av tre enten er enig eller uenig i utsagnene. Særlig mange sier seg uenig i utsagnene ”For meg er det å lese bortkastet tid” og ”Jeg klarer ikke sitte stille og lese mer enn i noen få minutter”. Det ville være veldig overraskende om særlig mange elever, som er i ferd med å fullføre en videregående opplæring som gir studiekompetanse, skulle si seg enig i disse utsagnene. Tre utsagn viser at oppfatningene er mye mer delt, nemlig ”Jeg liker å snakke om bøker med andre”, ”Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang” og ”Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek”.

I PISA-undersøkelsen utgjør de ni spørsmålene til sammen konstruktet ”Holdninger til lesing” (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001:147). Konstruktet lages ved å snu verdiene på de fem utsagnene som går i negativ retning og så summere verdiene på de ni variablene. Endelig er variabelen standardisert, slik at det internasjonale gjennomsnittet er satt til 0 og standardavviket til 1. Vi har gjort det samme med spørsmålene i vår undersøkelse, men har standardisert konstruktet i forhold til det som er gjennomsnittet for elevene i denne undersøkelsen. Konstruktet kan brukes til å måle holdningsforskjeller mellom ulike grupper. Figur 9.2 viser gutters og jenters holdning til lesing. Hvert kjønn er igjen delt inn i fem grupper, avhengig av hvilken status de har i forhold til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Vi får dermed ti forskjellige grupper og kan sammenlikne deres holdning til lesing med samme holdningskonstrukt som ble benyttet i PISA 2000.

I figur 9.2 er hver gruppes gjennomsnittsverdi representert med et symbol (sirkel for gutter, trekant for jenter), mens den statistiske usikkerheten (konfidensintervallet) rundt dette gjennomsnittet, er representert ved en strek. For at vi skal kunne si at det er en statistisk signifikant forskjell i gjennomsnitt for to grupper, må ikke strekene som markerer konfidensintervallet overlappe hverandre.



Figur 9.2 Holdning til lesing etter kategori i forhold til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål og kjønn. Gjennomsnitt og konfidensintervall.

Figur 9.2 viser at det er signifikante forskjeller mellom gutters og jenters holdning til lesing for alle elevgrupper, bortsett fra for elever som har norsk som andrespråk, der vi ser at konfidensintervallene overlapper hverandre. Jenter har gjennomgående en mer positiv holdning til lesing enn gutter og en gjennomsnittsverdi som er høyere enn null i fire av fem elevgrupper. Forskjellen mellom gutter og jenter på den standardiserte indeksen er ca 0,6 standardavvik, og det tilsvarer helt det man fant for norske 15-åringer i PISA 2000 (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001:151). Det er derimot ingen signifikante holdningsforskjeller mellom de fem elevgruppene, heller ikke når vi kontrollerer for kjønn.

Vi har til slutt foretatt en lineær regresjonsanalyse for å se nærmere på hvilke forhold som har effekt på holdningene til lesing. I analysen ønsket vi å måle effekten av kjønn, studieretning, foreldres utdanning, inntakspoeng fra grunnskolen, foreldrenes inntekt, foreldrenes språkbakgrunn, om eleven hadde norsk som andrespråk og om eleven var med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Tabell 9.3 viser resultatene av analysen. Effekter, som ikke er statistisk signifikante, er skrevet med nedtonet skrift.

Tabell 9.3 Resultater av multippel lineær regresjonsanalyse med Holdning til lesing som avhengig variabel. N=1291

	Ustandardiserte koeffisienter ^a		Standardiserte koeffisienter ^b		Sign.
	B ^a	Std. feil	Beta ^b	t	
Andel forklart varians: 19,3 %					
Konstantledd	-3,113	0,257		-12,135	0,000
Jente	0,525	0,052	0,261	10,021	0,000
Inntakspoeng	0,042	0,005	0,238	8,605	0,000
Idrettsfag ¹	-0,432	0,093	-0,123	-4,636	0,000
Mor og/eller far har høyere utdanning	0,110	0,036	0,092	3,041	0,002
Forsøksskole, har valgt sidemål ²	0,288	0,121	0,076	2,390	0,017
Fritak nynorsk ²	0,232	0,104	0,076	2,237	0,025
Er med i forsøket ²	0,115	0,060	0,057	1,913	0,056
Norsk 2. språk ²	0,230	0,142	0,048	1,618	0,106
Musikk, dans, drama ¹	0,114	0,094	0,033	1,211	0,226
Mor og/eller far har nynorsknært talemål	0,082	0,080	0,026	1,018	0,309
Mor og fars samlede brutto årsinntekt i 1000 kroner	0,000	0,000	-0,017	-0,547	0,584
Mor og/eller far snakker ikke norsk	0,011	0,046	-0,009	-0,244	0,807

1) Referansekategori: Allmennfag

2) Referansekategori: Elev med skriftlig sidemål på skole utenfor forsøket

a) De ustandardiserte koeffisientene (B) viser hvor stor endring i den avhengige variabelen vi får når den uavhengige variabelen øker med en enhet. De ustandardiserte koeffisientene kan bare sammenliknes når variablene har samme skala. Fortegnet viser hvilken retning effekten har.

b) De standardiserte koeffisientene (Beta) er basert på standardiserte variabler, der gjennomsnittet er 0 og standardavviket er 1. Beta- koeffisientene kan dermed sammenliknes direkte. Fortegnet viser hvilken retning effekten har.

Det viser seg at det bare er seks av forholdene som gir signifikante effekter på holdningen til lesing. Selv når vi kontrollerer for effekten av flere andre forhold, er det fortsatt en svært sterk kjønnseffekt, slik vi så i figur 2.x. Effekten er nesten like sterk som den rene bivariate effekten vi fant tidligere, nemlig 0,525 standardavvik i jentenes favør, mot 0,641 når vi ikke kontrollerer for andre forhold. Den nest sterkeste effekten finner vi av grunnskolekarakterene. Elevene på idrettsfag har dessuten en klart mer negativ holdning til lesing enn allmennfagelevne, mens vi ikke finner noen signifikant forskjell mellom allmennfagelevne og elevene på musikk, dans og drama. Når mor, far eller begge foreldre har høyere utdanning, påvirker dette holdningene til lesing i positiv retning, men effekten er svak når det kontrolleres for andre forhold, slik det gjøres i modellen.

Vi finner også svake positive effekter på holdningen til lesing for den lille gruppen av elever som går på forsøksskole, men som likevel har valgt å ha skiftlig sidemål, og for elever som er fritatt for opplæring i skriftlig sidemål. Her er elever som har skriftlig sidemål og går på skoler utenfor forsøket referansekategori. Når det gjelder de to andre elevgruppene, finner vi ingen signifikante effekter.

Hjemmespråket, om eleven har norsk som andrespråk og foreldrenes inntekt har ingen signifikant effekt på holdningen til lesing når det kontrolleres for andre forhold. Modellen forklarer imidlertid bare 19,3 prosent av variasjonen i holdninger til lesing, slik at vi må ta høyde for at slike holdninger i svært stor grad bestemmes av forhold som ikke fanges opp i denne modellen.

9.4 Leseprøven

9.4.1 Utvalget

Vårt utvalg er i dobbelt forstand preselektert. For det første dreier det seg om elever som har startet i en type videregående opplæring som leder mot studiekompetanse, for det andre er de i ferd med å fullføre denne opplæringen. Når det gjelder lesekompetanse, er det all grunn til å forvente at disse elevene avviker i forhold til elever som tar yrkesfag og elever som har tatt sikte på studiekompetanse, men som har avbrutt eller ikke fulgt normal progresjon. Ettersom guttene velger yrkesfag i større grad enn jentene, vil denne effekten av preseleksjon særlig gjelde dem. Dette skal vi komme tilbake til senere i kapitlet. Med dette som utgangspunkt var det en betydelig utfordring å lage en prøve som er tilpasset nivået til denne spesielle gruppen av ungdom. Prøven må treffe det generelle nivået for gruppen, samtidig som den må fange opp variasjonen i lesekompetanse.

Det er viktig å understreke at definisjonen av hva som er vanskelig og hva som er enkelt er empirisk bestemt ut fra hvordan svarfordelingen i dette bestemte utvalget er, og ikke ut fra mer objektive kriterier knyttet til lesekompetanse, slik det er forsøkt å gjøre i PISA-undersøkelsene. Der vises det til konkrete beskrivelser av hva som regnes for enkelt, middels og avansert (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004:137). Det skal likevel vise seg at vår leseprøve er relativt krevende når vi ser resultatene i forhold til den aldersgruppen vi har med å gjøre.

9.4.2 Leseprøvens oppbygning

Prøven, som er gjennomført i forbindelse med sidemålsforsøket, er bygget over samme lest som Osloprøven for 9. trinn fra 2005, med en ordkunnskapsdel og en del med ulike tekster (Oslo kommune, Utdanningsetaten 2005). Prøven er gjengitt i et eget vedlegg i denne rapporten. En viktig forskjell mellom vår prøve på den ene siden og Osloprøven og leseprøvene i PISA på den andre, er at vi med ett unntak har benyttet flervalgsspørsmål, mens de andre prøvene også har tatt med fritekstoppgaver.

Ordkunnskapsdelen består av 22 ulike ord og to uttrykk, som elevene skulle fastsette betydningen av ved å velge mellom fem alternativer. Svært forenklet kan man si at denne delen av prøven måler elevenes ordforråd. Ordforråd vil i denne sammenhengen også omfatte det passive ordforrådet. De to uttrykkene ("være på felgen" og "suge på labben") og fire av ordene (dunst, karakteristisk, konsekvent og inflasjon) er hentet fra Osloprøven for 9. trinn fra 2005. Fem av ordene (føremon, synkverving, kjensle, røynsle og tilhøve) kan sies å være nynorskord, selv om de fire siste også er godkjente som bokmålsord. Seks ord har norrønt opphav (vadmél, terge, blyg, matauk, skjøtsel og innfløkt). Vadmel er ikke godkjent som nynorskord, mens de fem øvrige er godkjent i begge målformer. De sju siste ordene er nyere lånord (assuranse, mytteri, filantrop, gastronom, sparringpartner, gutere og reprimande).

I en leseprøve skal det være både kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster. Tre av de fire tekstene i vår prøve er kontinuerlige tekster, mens den siste er en ikke-kontinuerlig tekst. Her skal elevene hente og tolke informasjon fra et diagram. Denne delprøven er, hentet fra PISA 2000, og ble dessuten benyttet i Osloprøven for 10. trinn skoleåret 2002 – 2003 (Roe 2003:16). Vi foretok dessuten noen mindre språklige bearbeidinger i teksten før vi tok denne prøven inn i prøven. De tre kontinuerlige tekstene er utdrag fra et forfatterintervju i *Dag og Tid*, referat fra beslutningsprosessen om ulvejakt i *Østlendingen* og et utdrag fra innledningen til Roy Jacobsens roman *Hoggerne*. Ulike genre er dermed representert.

Det var en særlig utfordring å finne tekster og ord som gir et godt mål på lesekompetanse for denne aldersgruppen. Ordene og uttrykkene fra Osloprøven er beregnet på 14-åringer og tredigrammet (Leseoppgave D. Arbeidsstyrken) er beregnet på 15-åringer, mens det er 18-åringer som besvarer vårt skjema. En foreløpig utgave av prøven ble prøvd ut i en

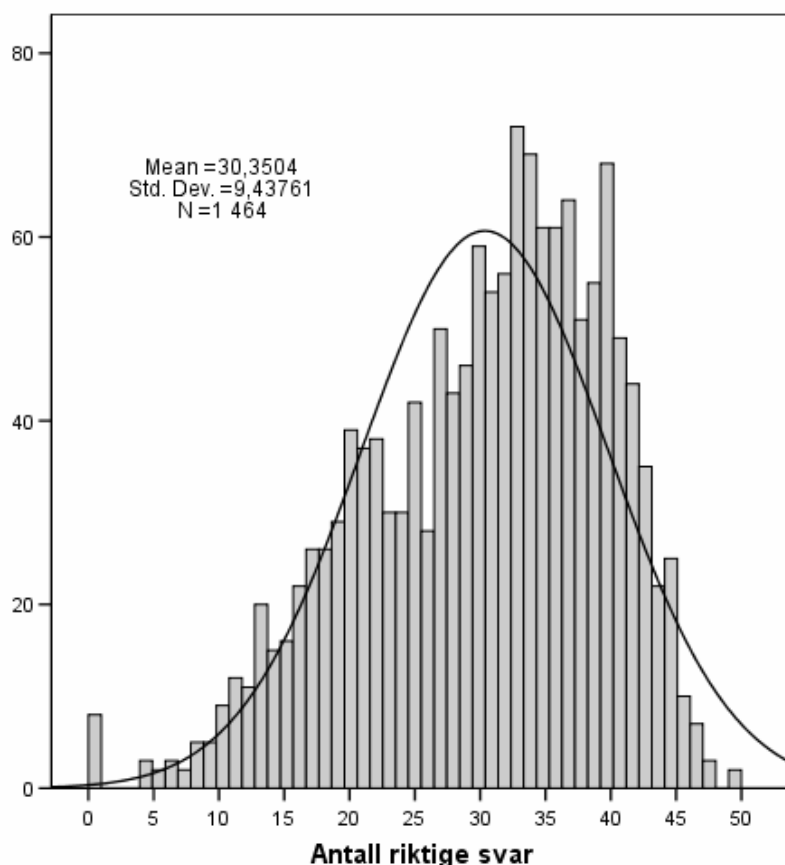
VK2-klasse på en skole i Akershus. Dette ga et nyttig korrektiv, spesielt for ordkunnskapsdelen av leseprøven. Det er imidlertid viktig også å inkludere oppgaver som er beregnet for lavere alderstrinn. Det sikrer variasjon i vanskelighetsgraden og en god spredning i antall riktige besvarte oppgaver. Ideelt sett skal alle elever kunne svare riktig på noen av oppgavene, mens svært få skal kjenne riktig svar på alle 51 spørsmål.

Ingen av spørsmålene i leseprøven har ”vet ikke” eller ”ønsker ikke å svare” som en egen svarkategori. Dette er tilfelle også i de prøvene vi sammenlikner med. Når elevene ikke har krysset av for noen av alternativene, kan det bety at de enten ikke vet hva de skal svare, at de ikke ønsker å svare eller at de ikke har lest spørsmålet. Hvistendahl og Roe mener at ubesvarte oppgaver mot slutten av prøven kan tyde på at eleven ikke har rukket så langt, mens ubesvarte oppgaver underveis tyder på at eleven har hoppet over oppgaven (Hvistendahl og Roe 2004:16). Det første synes vi er et godt poeng, mens det siste ikke behøver å være tilfelle. At eleven ikke besvarer oppgaven betyr ikke nødvendigvis at det ikke er gjort et forsøk på å løse den. Å ikke velge et av svaralternativene og la spørsmålet stå ubesvart, kan dermed være et svar godt som noe. Høy ubesvartandel kan være en indikasjon på at spørsmålet er ekstra vanskelig, og svarmønsteret for ordkunnskapsdelen av vår leseprøve tyder nettopp på dette.

9.4.3 Hovedresultater, ubesvartandeler og vanskelighetsgrad

Figur 9.3 viser hvordan de 1464 elevene i undersøkelsen fordeler seg etter antall riktige svar. Fordelingen avviker noe fra det vi kunne forvente dersom antall riktige svar var tilnærmet normalfordelt. Dette skyldes i noen grad at en del av elevene ikke har besvart alle spørsmålene. 2,8 prosent har besvart færre enn 30 spørsmål, og dette vil gi en ”hale” til venstre i figuren, fordi disse elevene nødvendigvis må ha færre enn 30 riktige svar. På den annen side har 30 prosent av elevene avgitt mellom 34 og 42 riktige svar, slik at vi finner en tydelig overvekt til høyre i figuren. Dette kan være en indikasjon på at prøven ikke har hatt for høy vanskelighetsgrad, samtidig som den skiller tydelig mellom de aller dyktigste, og de som er over middels.

Med tanke på at elevene hadde besvart et spørreskjema med i alt 210 spørsmål umiddelbart før de ga seg i kast med leseprøven, må resultatet kunne sies å være ganske imponerende. I gjennomsnitt har elevene 30 riktige svar av 51 mulige. Medianen er 32, mens modus, eller det vanligste, er 33 riktige svar. Med utgangspunkt i at standardavviket på drøyt 9, kan vi regne oss fram til at snaut 70 prosent av elevene har mellom 21 og 39 riktige svar.



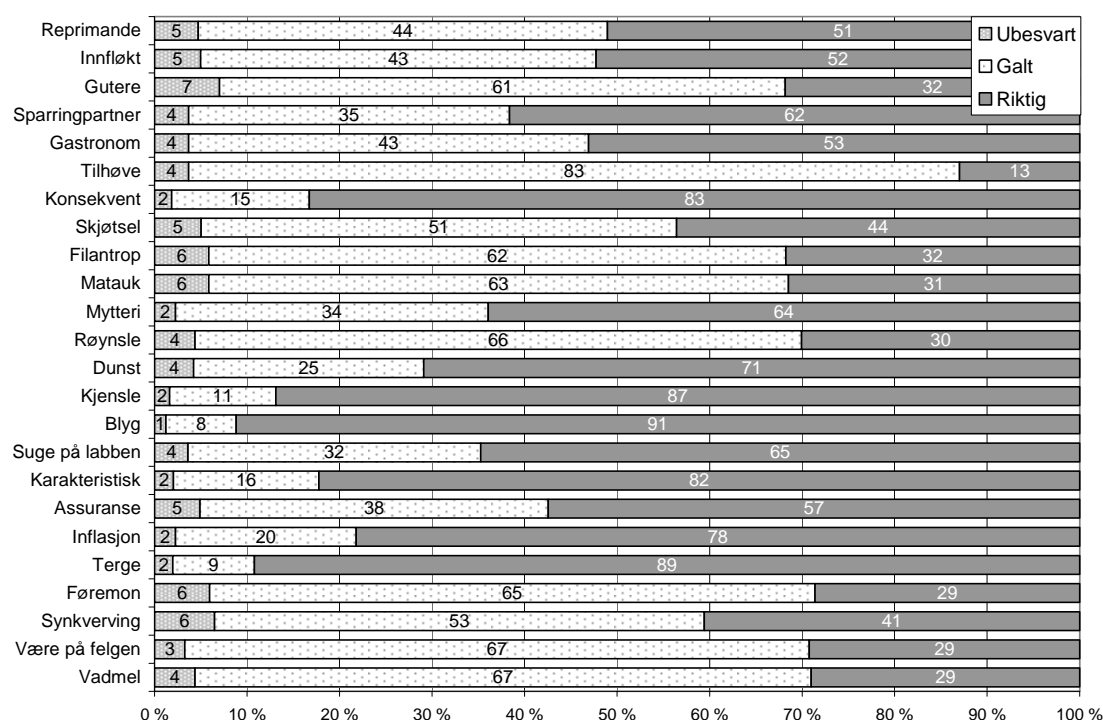
Figur 9.3 Totalt antall riktige svar av 51 mulige på leseprøven.

Omregnet i andel riktige svar viser det seg at elevene i gjennomsnitt hadde 59 prosent riktige svar. Dette er en lavere andel enn ved Osloprøven på 10. trinn både i 2002-2003 og 2003-2004. I den første undersøkelsen var andelen ca 64 prosent (Roe 2003:31), mens den var 74 prosent i den siste undersøkelsen (Hvistendahl og Roe 2004:9). Hvistendahl og Roe konkluderer for øvrig med at prøven i 2003-2004 var litt for lett ved at den ikke skilte mellom de aller flinkeste og de over middels flinke elevene og at den dermed hadde en viss "takeffekt", det vil si at de flinkeste klarte alt (ibid). Dette synes ikke å være tilfelle for vår prøve der bare 1,5 prosent av elevene har klart minst 90 prosent av oppgavene, mens 13,5 prosent har minst 80 prosent riktige svar.

Ingen klarte å besvare samtlige 51 spørsmål, men to av elevene var svært nær ved å klare 50 av 51 spørsmål. Det spørsmålet begge bommet på, viser seg å være det nest vanskeligste av samtlige spørsmål, målt i andel riktige svar, nemlig spørsmålet: "Hvem tror du brente byen Soumussalmi?", som bare 22 prosent svarte riktig på. Det er mulig å resonnerer seg fram til korrekt svar, som er: "Finske soldater, etter at innbyggerne hadde forlatt den", men de aller fleste svarte: "Russiske soldater, da de erobret den". Dersom eleven i tillegg til å lese teksten grundig, også kjenner til den finske vinterkrigen, så er det atskillig enklere å velge riktig svar. Og har eleven lest boka, gir svaret seg selv. Dette er et av få eksempler i prøven på en oppgave som krever refleksjon og vurdering.

Åtte elever av 1464 hadde ingen riktige svar. Disse åtte hadde heller ikke besvart noen av oppgavene. Vi kan ikke med sikkerhet si at de har hoppet over hele leseprøven, men sannsynligvis har de gjort nettopp det. Det er likevel ikke tilfeldig hvem som ikke har besvart noen av oppgavene. Med ett unntak er disse åtte enten teorisvake eller svakt motiverte elever (Vibe 2005:25), som fikk norsk karakterer under middels etter VK1.

Ubesvartandelene har ikke vært noe stort problem i denne leseprøven, og spesielt ikke når det gjelder ordkunnskapsdelen. 95 prosent har besvart minst 20 av de 24 ordoppgavene, mens 93,6 prosent har besvart minst 40 av de 51 spørsmålene i hele prøven. Vi skal da være klar over at det å ikke besvare et spørsmål ikke nødvendigvis betyr at man ikke har lest det. Dette særlig fordi ”vet ikke” ikke er et svaralternativ. Figur 9.4 viser fordelingen mellom riktige og gale svar og ubesvart for de 24 ordene og uttrykkene i ordkunnskapstesten. Ubesvartandelen varierer mellom 1 og 7 prosent, og vi finner de høyeste ubesvartandelene for noen av de ordene som har vist seg å være vanskeligst, som gutere, filantrop, matauk og føremon, mens ord som kjensle, blyg og konsekvent har lav ubesvartandel og høy andel riktige svar. Ordene følger i samme rekkefølge i figuren som i prøven, med vadmél først og reprimande sist. Vi ser ingen klar tendens til økende ubesvartandel gjennom testen, noe som tyder på at ubesvart heller har vært et eget svaralternativ enn et uttrykk for at eleven ikke har lest spørsmålet.



Figur 9.4 Andel riktige svar, gale svar og ubesvart på 24 ord i ordprøvedelen av leseprøven.

Andelen riktige svar varierer som forventet sterkt mellom de enkelte ordene, noe som er et uttrykk for ulik vanskelighetsgrad. At de aller fleste kjenner betydningen av ord som terger, blyg og kjensle, er uttrykk for at dette er enkle ord i en slik sammenheng. Bare 13 prosent vet at tilhøve er det samme som forhold, mens 49 prosent tror det betyr ”å tilpasse”. 40 prosent vet at synkverving er synsbedrag, og det vil kanskje mange synes er en overraskende høy andel, tatt i betraktning av hvor lite kjent de andre nynorskordene i prøven synes å være. At føremon er det samme som fordel vet bare 29 prosent av elevene, mens 40 prosent tror det betyr varsel.

Variasjonen i andel som har svart riktig viser at utvalget av ord i ordkunnskapstesten har tilfredsstillende kravet til variert vanskelighetsgrad. Åtte av ordene er besvart riktig av færre enn en tredjedel av elevene, men sju ord er besvart riktig av to av tre elever. Det framgår av tabell 9.4 at det er en nær sammenheng mellom hvor stor andel av de enkleste og de vanskeligste ordene elevene klarer, og hvilken standpunkt karakter de fikk i norsk skriftlig etter VK1.

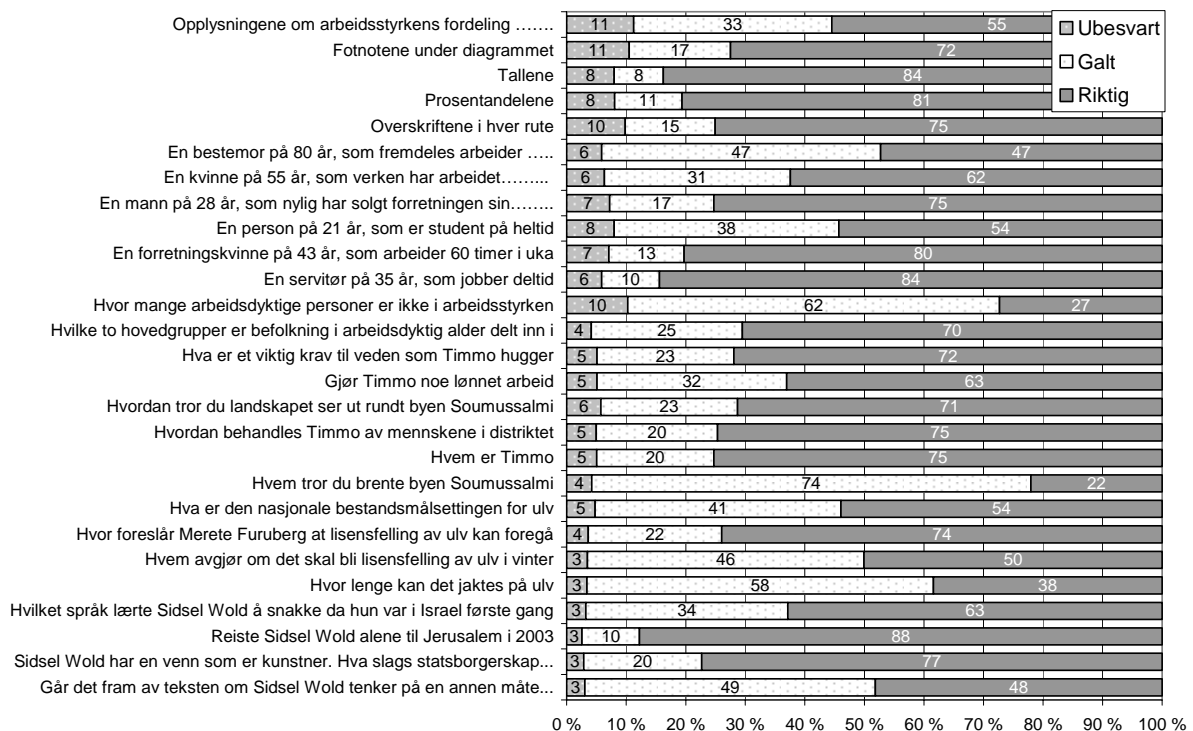
Tabell 9.4 Gjennomsnittlig prosentandel riktige svar etter spørsmålenes vanskelighetsgrad og elevenes standpunktkarakter i norsk skriftlig på VK1. Ordprøvedelen.

Standpunkt norsk skriftlig VK1	Vanskelige ord	Gjennomsnittlige ord	Enkle ord
1*	(18 %)	(31 %)	(51 %)
2	20 %	24 %	53 %
3	22 %	42 %	74 %
4	27 %	51 %	82 %
5	31 %	61 %	88 %
6	41 %	77 %	96 %
Alle	28 %	54 %	83 %

*) Bare 10 elever var registrert med karakteren 1.

Den nederste raden i tabell 9.4 viser at i gjennomsnitt klarte elevene 28 prosent av de åtte vanskeligste ordene, 54 prosent av de ni ordene med gjennomsnittlig vanskelighetsgrad og 83 prosent av de sju enkleste ordene. Blant de elevene som fikk karakteren 6, var disse andelenes betydelig høyere, henholdsvis 41, 77 og 96 prosent, mens andelenes var 20, 24 og 53 prosent for de som fikk karakteren 2. Vi finner dermed en svært nær sammenheng mellom ordforråd, målt gjennom ordkunnskapstesten, og standpunktkarakter i norsk skriftlig.

Figur 9.5 viser fordelingen mellom riktige og gale svar og ubesvart for enkeltspørsmålene knyttet til de fire lesestykkene. Her finner vi en mye klarere tendens til økt ubesvartandel utover gjennom skjemaet. Den starter på ca 3 prosent for de seks første spørsmålene og ender på 11 prosent for de to siste.



Figur 9.5 Andel riktige svar, gale svar og ubesvart på 27 spørsmål i lesedelen av leseprøven.

Ubesvartandelen er likevel tilfredsstillende sammenliknet med det vi finner for Osloprøven for 10. årstrinn i skoleåret 2002 – 2003, som hadde ubesvartandeler på mellom 17 og 40 prosent for de sju siste oppgavene (Roe 2003:18). Osloprøven for samme trinn året etter viser ubesvartandeler på et nivå som i stor grad tilsvarer det vi finner i vår prøve, med de høyeste andelene for de siste spørsmålene (Hvistendahl og Roe 2004:16).

Vanskelighetsgraden for leseoppgavene viser ikke like stor variasjon som ordkunnskapstesten. Bare to av 27 oppgaver besvares med riktig svar av færre enn en tredjedel av elevene, mens hele 15 besvares riktig av minst to av tre elever. Det er likevel også her en nær sammenheng mellom VK1 karakterer og andel riktige svar. I gjennomsnitt klarte alle elevene 24 prosent av de to vanskeligste leseoppgavene, 54 prosent av de 10 leseoppgavene med gjennomsnittlig vanskelighetsgrad og 77 prosent av de 15 enkleste leseoppgavene. Blant de elevene som fikk karakteren 6 i norsk skriftlig etter VK1 var disse andelene henholdsvis 39, 68 og 90 prosent, mens de var 13, 32 og 54 prosent for de som fikk karakteren 2. Dette framgår av tabell 9.5.

Tabell 9.5 Gjennomsnittlig prosentandel riktige svar etter spørsmålenes vanskelighetsgrad og elevenes standpunktkarakter i norsk skriftlig på VK1. Lesedelen.

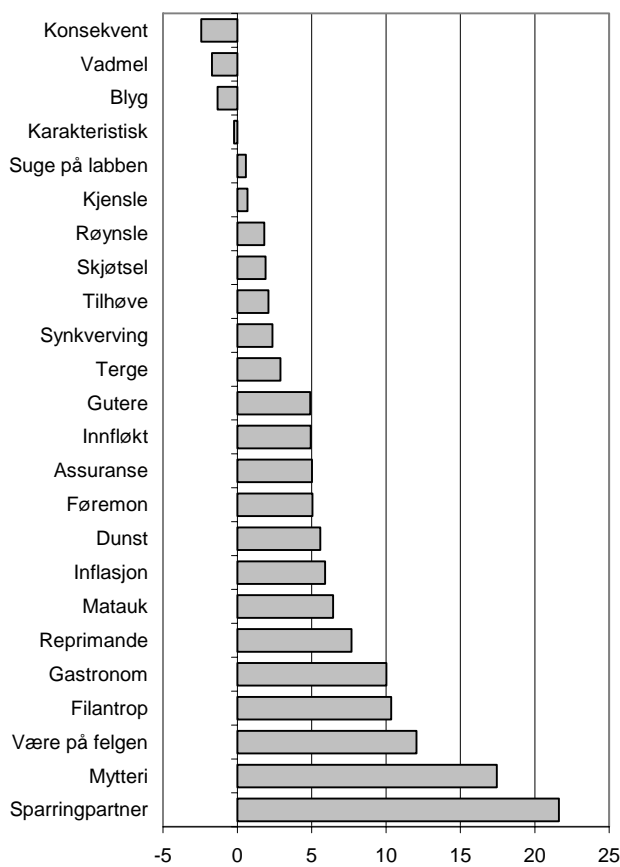
Standpunkt norsk skriftlig VK1	Vanskelige spørsmål	Gjennomsnittlige spørsmål	Enkle spørsmål
1*	(25 %)	(33 %)	(48 %)
2	13 %	32 %	54 %
3	18 %	43 %	65 %
4	23 %	50 %	75 %
5	28 %	61 %	84 %
6	39 %	68 %	90 %
Alle	24 %	54 %	77 %

*) Bare 10 elever var registrert med karakteren 1.

9.5 Kjønnforskjeller i lesekompetanse

Det har vært fokusert mye på kjønnforskjeller i lesekompetanse i forbindelse med tidligere nasjonale og internasjonale studier. PISA 2003 viser kjønnforskjeller i jentenes favør i samtlige land, og Norge utmerker seg med en særlig stor forskjell (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004: 149). Det samme mønsteret finner vi i Osloprøvene (Hvistendahl og Roe 2004:18, Roe 2003:28), men forskjellene er likevel langt mindre. PISA undersøkelsene viser dessuten økte forskjeller i guttenes disfavør fra 2000 til 2003. Dette er blant annet forsøkt forklart med at dataspill og Internett kan ha ført til at guttene leser mindre, samtidig som at økt vekt på skjønnlitteratur i norskplanen i L97 kan ha virket negativt for guttenes del (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001:282).

Figur 9.6 Forskjeller mellom gutters og jenters forståelse av ord og uttrykk. Forskjell i prosentpoeng som har gitt riktig svar. Positiv forskjell i guttenes favør.



Vår undersøkelse bekrefter ikke funnene i PISA-undersøkelsene. Det er tvert i mot slik at guttene skårer litt bedre enn jentene, med 31,1 prosent riktige svar i gjennomsnitt, mot 29,9 for jentene. I gjennomsnitt har guttene besvart 48,9 av de 51 oppgavene, mot 48,1 for jentene. Forskjellene er små, men signifikante på 5 prosent nivå.

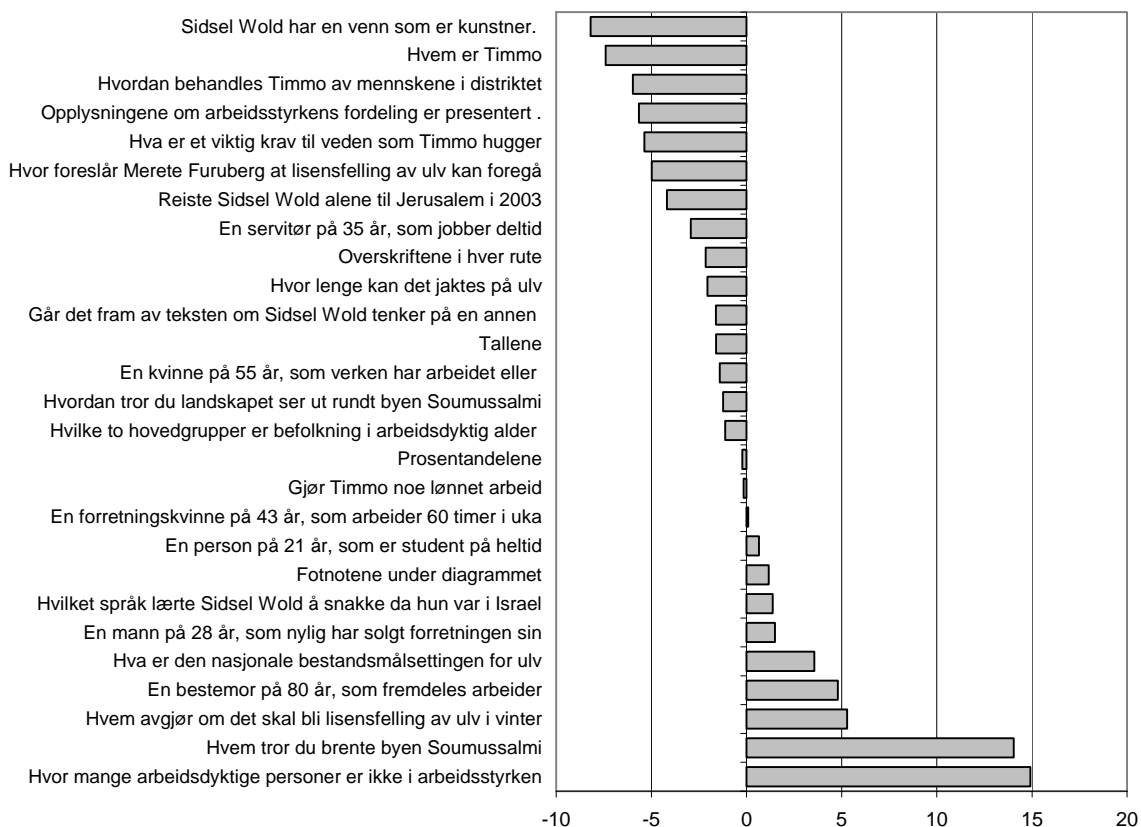
Figur 9.6 viser forskjellen mellom gutter og jenter i prosentpoeng når det gjelder andel som svarer riktig på de 24 ordoppgavene. Søylar mot høyre er i guttenes favør og mot venstre i jentenes favør. Gjennomgående har guttene flere riktige svar enn jentene på ordprøven. Forskjeller på 5 – 6 prosentpoeng mellom gutter og jenter er statistisk signifikante på 5 prosent nivå, noe som betyr at guttene har flere riktige svar enn jentene på omtrent halvparten av ordoppgavene. De to ordene der vi finner den største forskjellen, mytteri og sparringspartner, kan sies å ha en maskulin overtone, men ellers kan ikke

forskjellene forklares ut fra at ordene må antas å være mer kjent for gutter enn for jenter.

Funnet er en indikasjon på at guttene i dette utvalget har et noe større ordforråd enn jentene, og at dette særlig ser ut til å gjelde nyere lånord.

Når det gjelder lesingen av de tre tekstene og tolkningen av diagrammet, finner vi et mye mer sammensatt mønster i svarene (figur 9.7). Her er det forskjeller i begge kjønns favør. To spørsmål skiller seg spesielt ut for guttenes del. Det gjelder det vanskelige spørsmålet om hvem som brente byen Suomossalmi, som bare 22 prosent av elevene svarte riktig på, og i tillegg spørsmålet om hvor mange som er utenfor arbeidsstyrken, der 27 prosent ga riktig svar. Fem av de seks spørsmålene som jentene skårer signifikant bedre på enn guttene, har relativt lav vanskelighetsgrad, ved at omtrent tre av fire har svart riktig på dem.

Den kjønnsforskjellen vi finner i svarmønsteret kan tyde på at spredningen i lesekompetanse er større blant guttene enn blant jentene. Dels finner vi en overvekt av gutter blant de elevene som klarer de vanskeligste oppgavene, samtidig som guttene også kan synes å være overrepresentert blant de elevene som *ikke* klarer de *enkleste* oppgavene.



Figur 9.7 Forskjeller mellom gutters og jenters forståelse av tekster. Forskjell i prosentpoeng som har gitt riktig svar. Positiv forskjell i guttenes favør.

For å undersøke kjønnsforskjellene nærmere, skiller vi mellom tre typer lesekompetanse, nemlig å finne informasjon, å forstå og tolke tekstene og å reflektere og vurdere. I tillegg deler vi ordene inn i tre klasser; nyere lånord, nynorskord og ord med norrønt opphav, som kan brukes både på nynorsk og bokmål. Resultatene på hvert av disse delmålene måles langs en skala som går fra 1 til 6. Dette sammenliknes med standpunkt karakterene i norsk skriftlig og muntlig etter VK1 og med resultatet fra Osloprøvens lesedel i 10. trinn for elevene i utvalget.⁷⁵

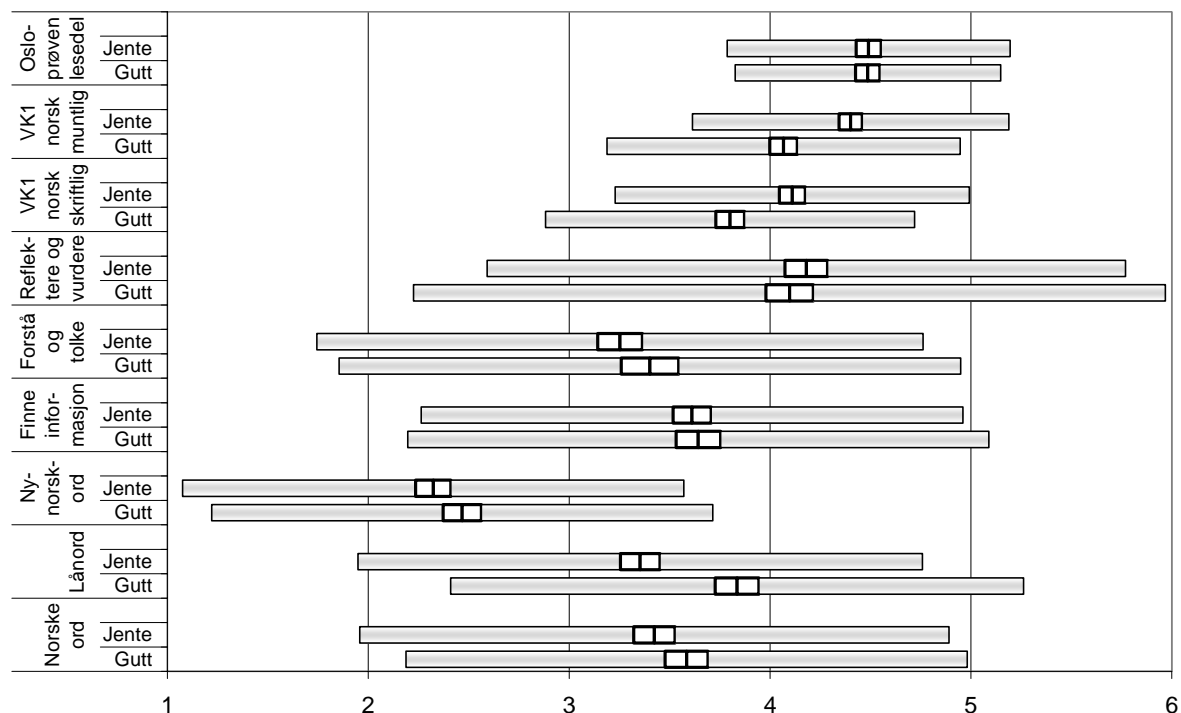
Jentene og guttene i vårt utvalg hadde identisk resultat på Osloprøvens lesedel i 10. klasse (figur 9.8), mens vi må forvente at guttene hadde et svakere resultat enn jentene hvis vi hadde tatt for oss hele elevkullet. Det er viktig å være klar over at guttene i vårt utvalg er en noe sterkere selektert gruppe enn jentene. Dette henger sammen med at guttene i større grad enn jentene søker seg til yrkesfagene etter grunnskolen, samtidig som yrkesfagelevne presterer noe svakere enn elever som tar sikte på studiekompetanse.

Denne antakelsen om særlig sterk seleksjon blant guttene finner støtte i en annen undersøkelse ved NIFU STEP, nemlig Østlandsprosjektet (Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe 2006). Når vi følger elevene i denne undersøkelsen fra avslutningen av 10. trinn og til midtveis i skoleåret to og et halvt år senere, ser vi at 44,5 prosent av jentene er i VK2 og har fulgt normal progresjon på vei mot studiekompetanse, mot bare 36,9 prosent av guttene. Når vi sammenlikner gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen for hele elevkullet med gjennomsnittskarakteren for de som fulgte normal progresjon mot studiekompetanse og var i VK2 to og et halvt år etter grunnskolen, ser vi at gjennomsnittet har økt fra 3,77 til 4,36 for guttene, og fra 4,11 til 4,56 for jentene. Restgruppen av jenter har fortsatt en bedre

⁷⁵ Resultatet fra Osloprøvens lesedel foreligger for bare 949 av de 1464 elevene i materialet.

gjennomsnittskarakter fra grunnskolen enn restgruppen av gutter, men kjønnsforskjellen for restgruppen er likevel betydelig redusert i forhold til hva den var for hele elevkullet. Etter grunnskolen var den på 0,34 karakterpoeng for hele elevkullet, i VK2 på vei mot studiekompetanse er den på 0,20. Dette er et uttrykk for en noe sterkere seleksjon etter skoleprestasjoner blant gutter enn blant jenter.

Resultatene fra Osloprøven for hele avgangskullet fra grunnskolen i 2004 viste en kjønnsforskjell på 2 prosentpoeng i jentenes favør (Hvistendahl og Roe:17). Jentene hadde dermed i gjennomsnitt 75 prosent riktige svar, mens guttene hadde 73 prosent riktige svar. Når vi tar for oss bare de som begynte på en utdanning som leder mot studiekompetanse, forsvinner denne forskjellen helt, slik det framgår av de øverste søylene i figur 9.8.



Figur 9.8 Gutter og jenters lesekompetanse, VK1-karakterer og resultat av Osloprøvens lesedel på 10. trinn. Gjennomsnittsverdier på en skala fra 1-6 med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Når vi ser på VK1-karakterene, finner vi derimot en betydelig forskjell i jentenes favør. Den er på nesten 0,3 karakterpoeng, både i skriftlig og muntlig. Dette er en stor forskjell og betyr for skriftligkarakterens del at mens 35 prosent av jentene har karakteren 5 eller 6, gjelder dette for bare 21 prosent av guttene. På den annen side har 29 prosent av guttene dårligere enn 4, mens dette gjelder for bare 20 prosent av jentene. Vi finner en litt mindre forskjell i jentenes favør for karakterer fra 10. trinn, men den er ikke gjengitt i figuren.

Når det gjelder de tre formene for lesekompetanse, spriker resultatene noe, men det er ikke signifikante forskjeller mellom kjønnene her. Riktignok skårer jentene noe høyere på å reflektere og vurdere, mens guttene skårer høyere på å forstå og tolke, men forskjellene er ikke signifikante. Det vi derimot får bekreftet, er at usikkerheten rundt gjennomsnittsverdiene er noe større for guttene enn for jentene når det gjelder alle tre typer lesekompetanser, og spesielt når det gjelder å forstå og tolke. Noe av dette skyldes at det er færre gutter enn jenter i utvalget, men når vi bruker standardavviket som spredningsmål, opprettholdes denne forskjellen. Det er altså både flere ekstra sterke og flere ekstra svake elever blant guttene enn blant jentene. Guttene skårer høyere enn jentene på alle deler av ordkunnsksprøven, men det er bare når det gjelder lånord at forskjellen er klart signifikant. Her tilsvarende forskjellen et halvt karakterpoeng.

Hva kan vi lære av denne gjennomgangen når det gjelder gutters og jenters lesekompetanse blant avgangselever på studieretninger som leder mot studiekompetanse? Mens karakterene lærerne setter i norsk muntlig og skriftlig går klart i jentenes favør, både i grunnskolen og i videregående, gjelder ikke dette for Osloprøvens lesedel, som gir samme resultat for gutter og for jenter. I sum gir leseprøven som er utviklet for denne undersøkelsen et resultat som går svakt i guttenes favør, men bildet blir langt mer nyansert når vi splitter opp lesekompetansen i ulike typer delkompetanser. Selv med forbehold for at et par av delspørsmålene kan favorisere guttene, er det ikke grunnlag for å si at prøven som helhet vil framstå som lettere for gutter enn for jenter. Dette tyder på at vi måler en annen form for kompetanse, en kompetanse som ikke uten videre fanges opp av lærernes karaktersetning. For å illustrere dette, viser vi i tabell 9.6 resultatene av en korrelasjonsanalyse der sammenhengen mellom de fire ulike målene kommer fram.⁷⁶

Tabell 9.6 Korrelasjon mellom standpunkt karakterer i norsk og resultatene i to leseprøver.

	Norsk muntlig 10.trinn	Norsk skriftlig 10. trinn	Osloprøven lesedel 10 trinn	Norsk muntlig VK2	Norsk skriftlig VK2
Norsk skriftlig 10.trinn	0,619				
Osloprøven lesedel 10 trinn	0,464	0,461			
Norsk muntlig VK2	0,479	0,442	0,377		
Norsk skriftlig VK2	0,438	0,483	0,431	0,719	
Leseprøve VK2	0,387	0,418	0,526	0,360	0,431

Alle korrelasjoner er signifikante på 1 prosent nivå

Vi finner en korrelasjon på 0,526 mellom elevenes resultater på Osloprøven i 10. klasse og resultatet av vår leseprøve, mens korrelasjonene er henholdsvis 0,431 og 0,360 mellom vår leseprøve og de to VK2-karakterene i norsk. Vi ser at det samme gjentar seg på 10. trinn. Også her er korrelasjonen mellom resultatet på Osloprøven og vår leseprøve (0,526) sterkere enn korrelasjonen med de to norskkarakterene fra 10. trinn (0,461 og 0,464). Dette bekrefter at vi måler en annen form for kompetanse med leseprøven enn vi gjør med lærernes standpunkt karakterer, og at den kompetansen vi måler med vår leseprøve har mer til felles med det Osloprøven fanger opp, enn med det karakterene er et uttrykk for.

Vi har tidligere vist at guttene kommer minst like godt ut som jentene på leseprøvene, mens jentene har systematisk bedre karakterer enn guttene. Gutter og jenter kommer ulikt ut, avhengig av hvilke mål på kompetanse vi legger til grunn. Vi har imidlertid holdt muligheten åpen for at et par av spørsmålene i vår leseprøve *kan* favorisere guttene. Analysen vi her har gjort av forholdet mellom leseprøven og standpunkt karakterene gir likevel minst like stor grunn til å spørre om vanlig karaktersetning favoriserer jentene.

9.6 Lesekompetanse og forsøket med valgfritt skriftlig sidemål

Ettersom et av hovedmålene med forsøket med valgfritt skriftlig sidemål er å bedre elevenes leseferdigheter, skal vi se nærmere på om det er noen forskjeller i resultatet av leseprøven etter hvilken status elevene har i forhold til forsøket. Bedring av leseferdighetene skulle blant annet oppnås gjennom en systematisk trening i bruk av lesestrategier, noe som også ble vektlagt ved

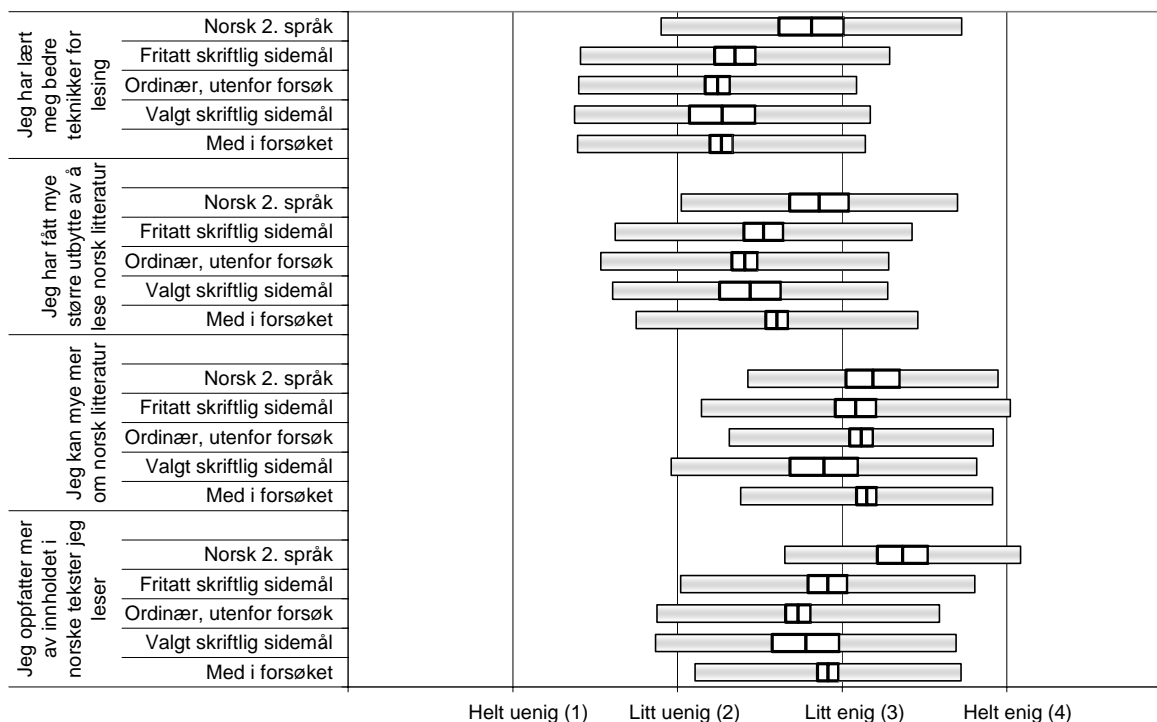
⁷⁶ Korrelasjon: Produktmomentkorrelasjonskoeffisienten (Pearsons r) er et uttrykk for sammenhengen mellom to numeriske variabler. r kan variere mellom -1 og +1. Hvis alle elever har samme karakter i norsk skriftlig på VK1 som de hadde på 10 trinn, er r lik +1. Hvis karakteren på VK1 helt systematisk er lav når karakteren på 10. trinn er høy, og omvendt, går r mot -1. Hvis det er helt tilfeldig hva karakteren på VK1 er i forhold til karakteren på 10 trinn, er det ingen statistisk sammenheng mellom de to karakterene, og r er lik 0.

skolene som deltok i forsøket. Lærerundersøkelsen, som ble gjennomført før jul da elevene gikk på VK1, viste at omtrent halvparten av lærerne ved forsøksskolene hadde benyttet særskilt materiell for å utvikle lesestrategier på grunnkurset, mot en tredjedel av lærerne på sammenligningsskolene. Selv om utvikling av lesestrategier er særlig vektlagt i forsøket, inngår dette selvsagt også som en del av arbeidet i norskfaget ved sammenligningsskolene. Lærerne ble også spurt om de hadde deltatt i opplæring i metoder for å utvikle elevens lesestrategier eller styrke deres opplevelser av norsk litteratur i løpet av de siste tre årene. 61 prosent lærerne på forsøksskolene svarte bekreftende på dette, mot 83 prosent av lærerne på sammenligningsskolene.

Når det gjelder lesing av nynorsk litteratur spesielt, viser det seg at antologier og skjønnlitterære tekstsamlinger på nynorsk inngikk som en del av det elevene leste på grunnkurset i følge drøyt halvparten av lærerne, uavhengig av om de arbeidet på en forsøksskole eller ikke. Undersøkelsen viser videre at lærerne på sammenligningsskolene faktisk finner tilgangen til sakprosa på nynorsk bedre enn lærerne på forsøksskolene. Forsøksskolene skiller seg særlig ut når det gjelder tre typer tiltak, nemlig lesing av et enkeltstående verk skrevet på nynorsk, besøk av forfattere som skriver på nynorsk og besøk på teater for å overvære framføring av et verk skrevet på nynorsk. Lærerplanen for forsøket forutsetter at det leses et nynorskverk i løpet av grunnkurset, mens forfatterbesøk og teaterbesøk er tiltak det er særlig stimulert til, blant annet ved at det kunne søkes om midler til det. Om vi ser bort fra disse tre tiltakene som er knyttet spesielt til elevenes møte med nynorsk litteratur, er det ikke noe i materialet som gir et entydig inntrykk i retning av at lærerne ved forsøksskolene gir en undervisning som skulle styrke elevenes leseferdigheter i særlig større grad enn ved sammenligningsskolene, eller at de skulle være bedre rustet for dette arbeidet.

Hva så med elevenes opplevelse av den norskopplæringen de har fått? I undersøkelsen som ble gjennomført da elevene var halvveis i VK2 ble de bedt om å svare på hvor mye de hadde lært i norskfaget siden de begynte på videregående skole og hva de hadde lært av forskjellige arbeidsformer. Fire av utsagnene de skulle ta stilling til var særlig knyttet til utbytte av lesing og utvikling av leseferdigheter: ”Jeg oppfatter mer av innholdet i norske tekster jeg leser”, ”Jeg kan mye mer om norsk litteratur”, ”Jeg har fått mye større utbytte av å lese norsk litteratur” og ”Jeg har lært meg bedre teknikker for lesing”.

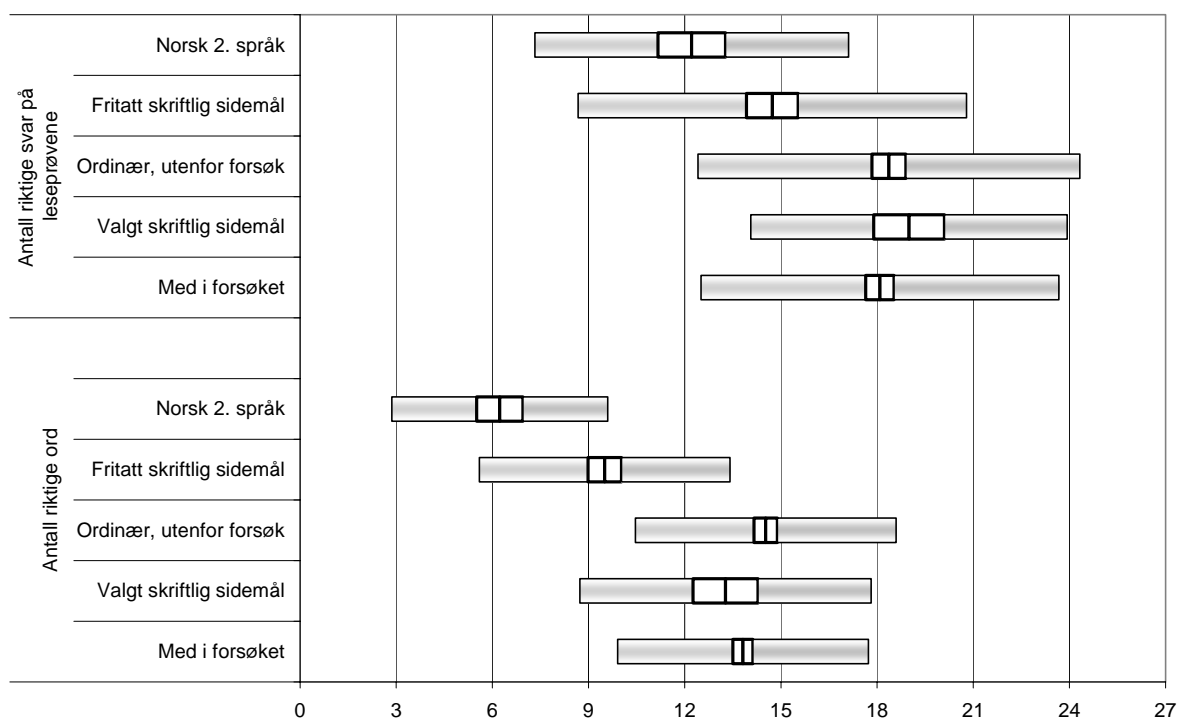
Figur 9.9 viser hvordan fem grupper av elever har svart på spørsmålene. Figuren viser at de to største gruppene i undersøkelsen, nemlig elevene som er med i forsøket og de ordinære elevene på skoler utenfor forsøket, ikke skiller seg fra hverandre i avgjørende grad. Forsøkselvene har riktignok en litt mer positiv vurdering av utsagnene som gjelder hva de oppfatter av innholdet i det de leser og det utbyttet de har av å lese norsk litteratur. Når det gjelder leseteknikker og kunnskap om norsk litteratur er resultatene nærmest identiske for de to gruppene med samme gjennomsnittsverdi og spredning i resultatene.



Figur 9.9 Fem elevgruppers svar på fire utsagn om lesekompetanse og utbytte av lesing i norskfaget. Gjennomsnittsverdier på en skala fra 1 (Helt uenig) til 4 (Helt enig) med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Den gruppen som avviker mest fra de øvrige er de som har norsk som andrespråk. For tre av utsagnene har de signifikant mer positive vurderinger, nemlig leseteknikker, utbyttet av å lese norsk litteratur og oppfatning av innholdet i det de leser. Det er ikke overraskende, men likevel et svært positivt funn, at de elevene som vi må anta har mest å lære av norskundervisningen, også er de som opplever den største framgangen. De av elevene ved forsøksskolene som har valgt å ha vurdering i skriftlig sidemål er så få at usikkerheten knyttet til deres resultater blir ekstra stor. Vi ser likevel at de avviker signifikant i negativ retning fra tre av de fire andre gruppene for utsagnet om kunnskap om norsk litteratur. Elever som av ulike grunner er fritatt for vurdering i skriftlig sidemål avviker lite fra det vi ellers finner.

Hvilke resultater oppnådde så de fem ulike gruppene av elever på leseprøven de gjennomførte i forbindelse med spørreskjemaundersøkelsen på VK2? Figur 9.10. gjengir resultatene på ordprøvedelen og de fire lesestykkene hver for seg. Figuren viser at det ikke er noen forskjell i resultatene for de tre gruppene av "ordinære" elever, med ca 14 av 24 riktige ord og 18 av 27 riktige svar på lesedelen. Riktignok er det en tendens til at elevene som har skriftlig sidemål på sammenligningsskolene skårer litt bedre på ordprøven enn forsøkselvene, men forskjellen er bare 0,6 ord. De to gruppene som uansett ikke skal ha nynorsk skårer betydelig lavere, med 10 riktige ord og 15 riktige lesepørsmål for elevene som er fritatt for sidemål, og seks riktige ord og 12 riktige lesepørsmål for elevene som har norsk som andrespråk. Målt både i relative og absolutte størrelser er det dermed ordprøvedelen som skiller sterkest mellom de ulike elevgruppene.

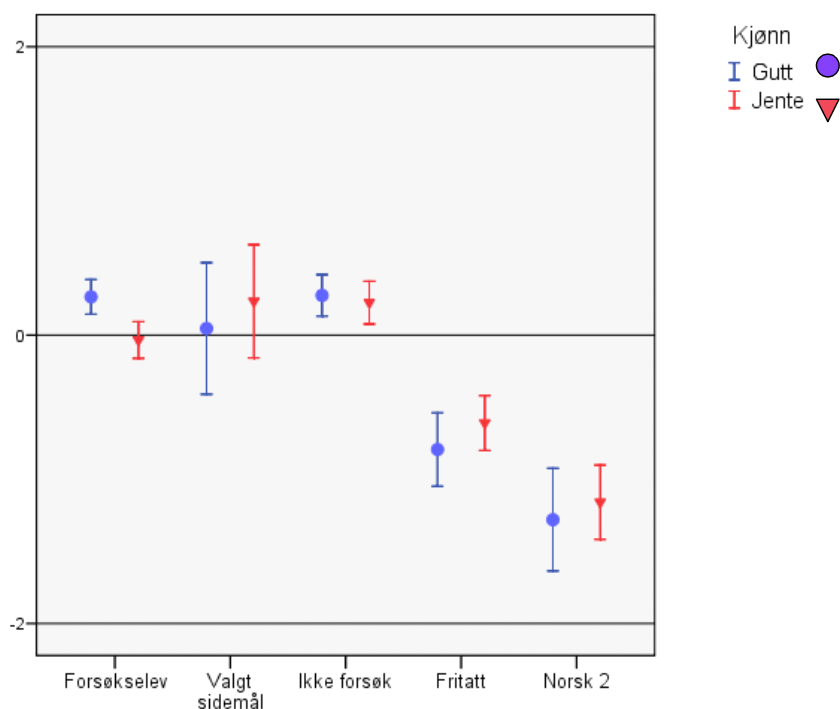


Figur 9.10 Fem elevgruppers resultat på leseprøve og ordprøve. Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Prøven som er benyttet i forbindelse med evalueringen skiller for øvrig mye bedre mellom de ulike elevgruppene enn det Osloprøven gjorde for de samme elevene da de gikk på grunnskolens 10. trinn. Da skilte det i gjennomsnitt 0,76 karakterpoeng mellom norsk 2 elevene og de ”ordinære” elevene. Når vi omgjør resultatene fra vår prøve til en seksdelt skala, finner vi at denne forskjellen er omtrent 1,6 karakterpoeng. For øvrig viste heller ikke Osloprøven at det var noen forskjell i lesekompetanse mellom de tre gruppene av ordinære elever.

9.7 Leseprøven og Osloprøven

Før vi går videre med analysene for å finne fram til hvilke faktorer som har effekt på lesekompetansen, og om sidemålsforsøket har en slik effekt, skal vi foreta en nærmere sammenligning av resultatene på Osloprøvens lesedel og vår egen leseprøve. Dette kan bare gjøres for den delen av materialet der vi har resultater fra Osloprøven, i alt 961 elever. Dette er en krevende øvelse, fordi de to prøvene opererer med to helt ulike resultatskalaer. Mens Osloprøven er rapportert på en ordinær karakterskala fra 1 til 6, har vår leseprøve en skala som går fra 0 til 51. Variasjonen i resultatene er dessuten svært liten for Osloprøven, ved at 90 prosent av elevene fikk karakterene 4 eller 5. I vår prøve er det, som vi allerede har vist, stor variasjon i resultatene. Med de klare begrensningene dette legger på muligheten til å sammenlikne, gjør vi likevel et forsøk og lager *et standardisert mål for endring* i resultat for hver enkelt elev. På et slikt mål er gjennomsnittet for alle elevene per definisjon 0, mens standardavviket er 1. Dette gjør det enklere å sammenlikne endringer for ulike grupper av elever. Figur 9.11 viser hvordan 10 grupper av elever plasserer seg i forhold til et slikt endringsmål, nemlig jenter og gutter innenfor de fem hovedkategoriene av elever.



Figur 9.11 Endring i resultat fra Osloprøven til leseprøven. Standardiserte gjennomsnittsverdier med konfidensintervall etter kjønn og kategori i forhold til forsøket.

Hvis endringen ikke er signifikant forskjellig fra null, kan vi konkludere med at gruppen har oppnådd et resultat på leseprøven som omtrent tilsvarende det de oppnådde på Osloprøven, sammenliknet med hvordan de andre gruppene gjorde det. Dette gjelder for elevene ved forsøksskolene, som valgte å ha skriftlig sidemål, og for jentene som var med i forsøket. For alle andre grupper finner vi signifikante endringer. For guttene i forsøket og for de ordinære elevene ved skolene som ikke var med i forsøket, er det en liten, men signifikant bedring i resultatet. Begge gruppene av fritakselever, uansett kjønn, oppnår et betydelig dårligere resultat på vår leseprøve enn de gjorde på Osloprøven, noe som bekrefter at leseprøven skiller bedre mellom ulike prestasjonsnivåer enn det Osloprøven gjorde. Det er ikke slik at elevene som av ulike grunner er fritatt for skriftlig sidemål har fått svekket sin lesekompetanse de tre siste årene. Forklaringen er at de har avlagt en atskillig vanskeligere prøve enn den de avla da de gikk på ungdomsskolen og at de dermed kommer dårligere ut sammenliknet med de andre gruppene. I tabell 9.7 utdypes dette. Her er elevene delt inn i sju omtrent like store grupper ut fra hva slags endring i resultat de har hatt.

Tabell 9.7 Endring i resultat fra Osloprøven til leseprøven etter kategori i forhold til forsøket

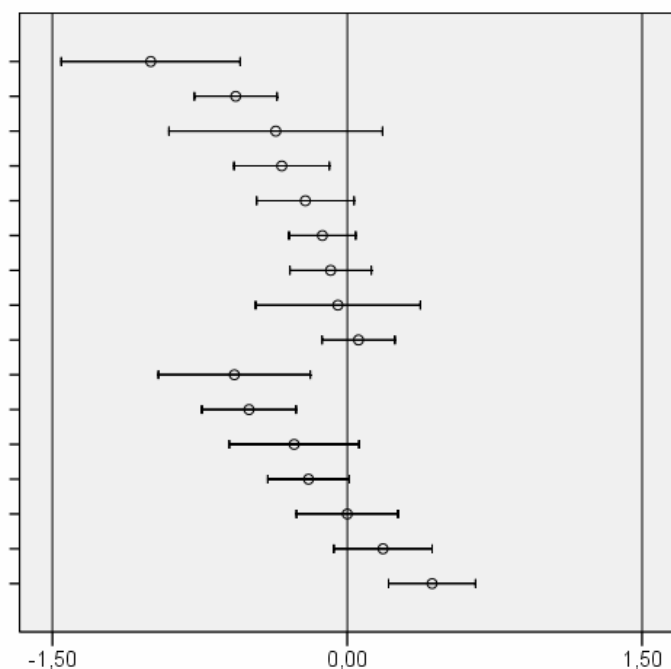
	Kategori i forhold til forsøket					
	Med i forsøket	Forsøksskole, ikke med i forsøket	Skole utenfor forsøket	Fritak, ordinær elev	Fritak, norsk 2. språk	Alle
-3,00	11 %	14 %	10 %	31 %	50 %	15 %
-2,00	11 %	9 %	10 %	28 %	45 %	14 %
-1,00	14 %	9 %	13 %	20 %	3 %	14 %
,00	22 %	23 %	18 %	12 %	3 %	19 %
+1,00	15 %	12 %	16 %	4 %		13 %
+2,00	16 %	19 %	16 %	3 %		14 %
+3,00	10 %	14 %	18 %	2 %		11 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Grenseverdier: - 1,19 ; - 0,52 ; - 0,07 ; 0,40 ; 0,74 ; 1,07

Forskjellene mellom de tre første gruppene er ikke spesielt store. Vi ser likevel at det er litt flere som har opplevd en ekstra stor forbedring (+3) blant de ordinære elevene ved skolene utenfor forsøket enn det er blant forsøkslevene og sidemålslevene. Det mest slående ved tabellen er at nesten 80 prosent av fritakselevene og 98 prosent av andrespråkslevene har en negativ resultatutvikling fra Osloprøven til vår leseprøve, mens henholdsvis ni prosent og ingen har en positiv utvikling. Leseprøven skiller svært godt mellom ulike nivåer av kompetanse, slik at grupper som vi vil forevente presterer dårligere enn gjennomsnittet også får klart dårligere resultater. Når vi ikke finner forskjeller av betydning mellom de "ordinære" elevene, skyldes dette ikke at vi har et måleinstrument som ikke er godt nok, men at forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ikke har hatt noen betydning for elevenes lesekompetanse.

En ytterligere kontroll for hva som har foregått når det gjelder endringer i resultatene får vi når vi ser på resultatene for de enkelte skolene. Ettersom det er stor variasjon mellom skolene når det gjelder elevmassens sammensetning, har vi her valgt å holde elever som er fritatt for skriftlig sidemål utenfor. Det samme gjelder elever med norsk som andrespråk. Figur 9.12 viser endringene for 16 skoler, men vi har unnlatt å identifisere dem. De ni øverste linjene representerer forsøksskolene, mens de sju nederste gjelder sammenligningsskolene.⁷⁷

⁷⁷ En av sammenligningsskolene er holdt utenfor fordi elevtallet er for lavt til at det er forsvarlig å gjengi resultatet.



Figur 9.12 Endring i resultat fra Osloprøven til leseprøven. Standardiserte gjennomsnittsverdier med konfidensintervall for 16 skoler. Elever som er fritatt for vurdering i sidemål og elever med norsk som andrespråk er holdt utenfor. De ni øverste skolene er forsøksskoler, de sju nederste er sammenligningsskoler.

Selv når vi holder elever som er fritatt fra sidemål utenfor, viser det seg at det er stor variasjon mellom skolene, og at variasjonen ikke er mindre blant forsøksskolene enn blant sammenligningsskolene. Dette gir en klar indikasjon på at innsatsen fra lærernes og elevenes side ved hver enkelt skole har større betydning for utviklingen av elevenes leseferdigheter, enn om skolen er med i forsøket eller ikke.

9.8 Lesekompetanse som basis for kunnskapstilegnelse

Å kunne lese er nøkkelen til å tilegne seg annen kunnskap, teoretisk så vel som praktisk. Det er derfor grunn til å tro at det vil være en nær sammenheng mellom lesekompetanse og andre typer kunnskap. Lesekompetanse vil også, som annen kunnskap, være nært knyttet til elevens bakgrunn, som foreldres utdanning, språklig bakgrunn osv. For å illustrere disse sammenhengene i en oppsummering av dette kapitlet, har vi brukt multippel lineær regresjon med antall riktige svar på leseprøven som avhengig variabel. Tabell 9.8 viser hvilke variabler som er med i analysen og hvordan svarfordelingen er på variablene.

Tabell 9.8 Dokumentasjon av variabler som er med i multipl linear regresjonsanalyse med antall riktige svar som avhengig variabel. $N=1328$

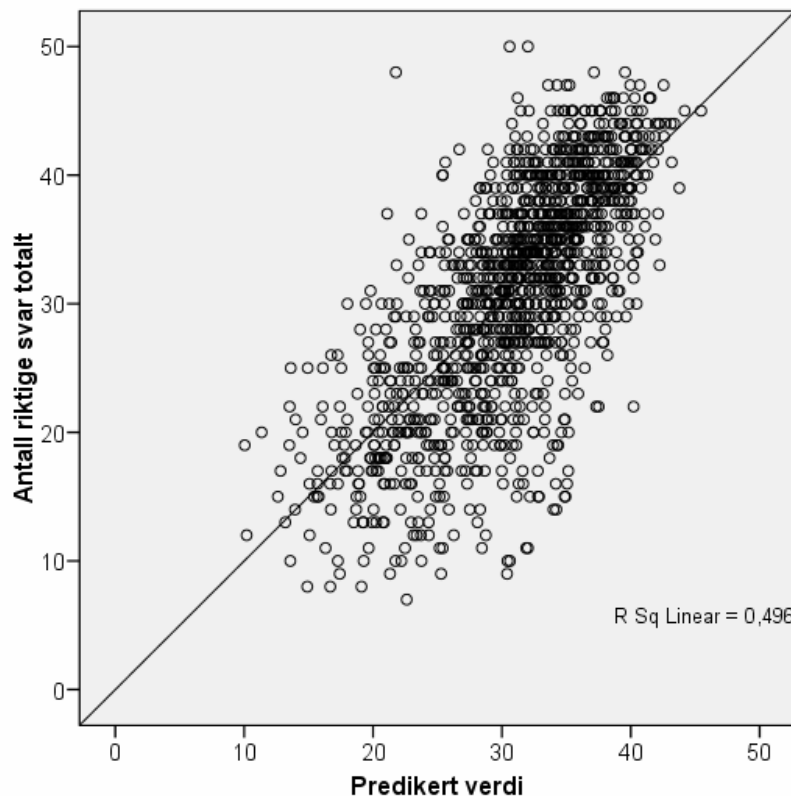
Avhengig variabel:	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum	Korrelasjon med antall riktige svar ¹
Antall riktige svar	30,92	8,83	8	50	1,000
Karakter Engelsk standpunkt grunnkurs	4,24	0,90	1	6	0,503
Karakter Norsk skriftlig standpunkt VK1	3,96	0,90	1	6	0,475
Karakter Samfunnslære standpunkt VK2	4,63	0,90	1	6	0,454
Mor og/eller far snakker ikke norsk	0,49	0,82	0=Ingen	2=Begge	-0,442
Karakter Matematikk standpunkt grunnkurs	3,79	1,21	1	6	0,438
Mor og/eller far har høyere utdanning	1,09	,84	0=Ingen	2=Begge	0,404
Norsk 2. språk	0,06	0,23	0=Nei	1=Ja	-0,323
Fritatt for sidemål	0,15	0,36	0=Nei	1=Ja	-0,284
Bøker	2,94	1,17	1=Aldri	5=Hver dag	0,222
Aviser	4,35	0,88	1=Aldri	5=Hver dag	0,170
Er med i forsøket	0,41	0,49	0=Nei	1=Ja	0,134
Ukeblader	3,24	1,00	1=Aldri	5=Hver dag	-0,069
Gutt	0,47	0,50	0=Jente	1=Gutt	0,054
Valgt sidemål	0,05	0,22	0=Nei	1=Ja	(0,044)

1) Korrelasjonskoeffisienten (r) kan variere fra -1 til $+1$. Hvis antall riktige svar helt tilsvarer verdien på den uavhengige variabelen, er r lik $+1$. Hvis antall riktige svar er systematisk det motsatte av verdien på den uavhengige variabelen, er r lik -1 . Hvis det ikke er noen sammenheng mellom antall riktige svar og verdien på den uavhengige variabelen, er r lik 0 .

31 elever, som har besvart færre enn 26 av de 51 spørsmålene i leseprøven, er holdt utenfor i denne analysen. Ettersom vi ikke har komplett karakterinformasjon for alle elever, vil bare 1328 av de 1464 elevene i materialet inngå i analysen. Det svakest resultatet på leseprøven i dette utvalget er 8 riktige svar mens det beste er 50. I høyre kolonne av tabell 9.8 finner vi de bivarierte sammenhengene mellom resultatet på leseprøven og de 14 uavhengige variablene vi har tatt med uttrykt ved korrelasjonskoeffisienter (se note under tabellen). Vi ser at det er karakterene i de fire fagene og foreldrenes språkbakgrunn og utdanningsnivå som er sterkest korrelert med leseferdigheter, og disse sammenhengene er omtrent like sterke. Deretter følger norsk som andrespråk, fritatt for sidemål og lesing av bøker og aviser. De svakest sammenhengene er med kjønn og lesing av ukeblader, men også disse er signifikante på 5 prosentnivå. Sammenhengen mellom å ha valgt skriftlig sidemål ved forsøkskolene og resultatet på leseprøven er ikke statistisk signifikant.

Variablene vi har presentert i tabell 9.8 inngår i regresjonsanalysen, og figur 9.13 viser samsvaret mellom resultatet på leseprøven for hver enkelt elev og det som regresjonsmodellen predikerer som resultat for hver enkelt elev med utgangspunkt i elevens verdier på de 14 uavhengige variablene. Hver elev er representert med en liten sirkel i diagrammet. Vi ser at det store flertallet av elevene ligger nær den diagonale linjen i diagrammet (regresjonslinjen), og det betyr at den verdien som modellen har beregnet avviker lite fra det resultatet eleven faktisk

oppnådde på leseprøven. For tre av fire elever er avviket mellom faktisk resultat og predikert verdi på mindre enn sju riktige svar, mens avviket er på mindre enn fem svar for 60 prosent av elevene. Noen betydelige avvik ser vi likevel, som for eksempel de to elevene helt øverst i figuren, som oppnådde det beste resultatet av alle, 50 riktige svar. De skulle hatt henholdsvis 32 og 30 riktige svar i følge modellen. Dette dreier seg om to jenter, som har norske foreldre uten høyere utdanning, og relativ svake resultater i matematikk, men som før øvrig har firere og femmere. Dette avviket fra modellen demonstrerer at bakgrunnen ikke bestemmer alt, men at det går an å påvirke ens egen videre utvikling. Vi finner også eksempler på det motsatte nederst og mot høyre i figuren, nemlig elever som presterer betydelig dårligere enn det man kunne forvente ut fra deres bakgrunn.



Figur 9. 13 Predikert og observert verdi etter regresjonsanalyse med antall riktige svar som avhengig variabel

Modellen vi kommer fram til gjennom analysene kan forklare 49 prosent av variasjonen i resultatene på leseprøven. Når vi "bare" kan forklare knapt halvparten av variasjonen, er dette nettopp et uttrykk for at modellen ikke fanger opp alle viktige forhold som kan virke inn på resultatet, tillegg til at det resultatet man oppnår på prøven også i noen grad vil være et resultat av tilfeldigheter, som det er helt umulig å forutse. Hvis vi ikke hadde tatt med karakterene, ville modellen fortsatt kunne forklare 32 prosent av variasjonen. Foreldrenes utdanning og lesevanene ville da ha gitt mye større bidrag til forklaringskraften, mens vi ikke ville ha funnet noen signifikant kjønnseffekt, noe vi skal vise at vi faktisk gjør. Tabell 9.9 viser hvilke forhold som har effekt på antall riktige svar, og som er med på å forklare variasjonen i antall riktige svar i utvalget av elever som vi studerer.

Tabell 9.9 Resultater av multippel lineær regresjonsanalyse med antall riktige svar som avhengig variabel.

	Ustandardiserte koeffisienter ¹		Standardiserte koeffisienter ²		
	B ¹	Std. Error	Beta ²	t	Sig.
Andel forklart varians: 49 prosent					
Konstantledd	8,505	1,526		5,573	0,000
Karakter Engelsk standpunkt grunnkurs	1,966	0,252	0,200	7,790	0,000
Mor og/eller far snakker ikke norsk	-2,117	0,334	-0,196	-6,343	0,000
Karakter Matematikk standpunkt grunnkurs	1,117	0,185	0,154	6,051	0,000
Norsk 2. språk	-5,318	0,978	-0,141	-5,436	0,000
Bøker	0,864	0,158	0,114	5,459	0,000
Karakter Norsk skriftlig standpunkt VK1	1,048	0,276	0,106	3,797	0,000
Fritatt for sidemål	-2,289	0,736	-0,092	-3,112	0,002
Karakter Samfunnslære standpunkt VK1	0,846	0,271	0,087	3,121	0,002
Aviser	0,841	0,208	0,084	4,407	0,000
Ukeblader	-0,714	0,183	-0,081	-3,905	0,000
Mor og/eller far har høyere utdanning	0,799	0,242	0,076	3,308	0,001
Gutt	0,898	0,384	0,051	2,340	0,019
Valgt sidemål	0,872	0,841	0,021	1,037	0,300
Er med i forsøket	0,027	0,414	0,002	0,066	0,947

1) De ustandardiserte koeffisientene (B) viser hvor stor endring i den avhengige variabelen vi får når den uavhengige variabelen øker med en enhet. De ustandardiserte koeffisientene kan bare sammenliknes når variablene har samme skala. (jfr tabell 9.8). Fortegnet viser hvilken retning effekten har.

2) De standardiserte koeffisientene (Beta) er basert på standardiserte variabler, der gjennomsnittet er 0 og standardavviket er 1. Beta- koeffisientene kan dermed sammenliknes direkte. Fortegnet viser hvilken retning effekten har.

12 av de 14 uavhengige variablene vi har tatt med i analysen har signifikante effekter på resultatet på leseprøven. Modellen viser ingen effekt overhodet på lesekompetansen av å ha vært med i forsøket og bekrefter dermed det vi har vist tidligere i dette kapitlet. Den viser derimot at både norsk 2 elevene og elevene som er fritatt for sidemål kommer ut med et svakere resultat på leseprøven enn de ordinære elevene på sammenligningsskolene, som er referansekategori.

Det er ikke riktig å snakke om kausale sammenhenger for alle forhold i denne analysen. I noen tilfeller dreier seg heller om forhold som samvarierer, uten at effekten går i en bestemt retning, slik at det ene forholdet kan sies å være en effekt av det andre.⁷⁸

Ved siden av engelskkarakteren, er det elevens språklige tilhørighet som henger klarest sammen med resultatet på leseprøven. Dersom en av foreldrene ikke har norsk som opprinnelig

⁷⁸ Eksempel: Engelskkarakteren på 10 trinn henger sammen med foreldrenes utdanningsnivå. Når man har foreldre med høyere utdanning, øker dette sannsynligheten for å få en god karakter i engelsk. Vi sier at karakteren i noen grad er en effekt av foreldrenes utdanningsnivå, fordi utdanningsnivået til foreldrene er fastlagt før karakteren oppnås. Det er en enda sterkere sammenheng mellom karakterene i engelsk og samfunnsfag, men vi kan ikke si at den ene karakteren er en effekt av den andre. Her er det ingen gitt retning på effekten, og dermed heller ingen årsakssammenheng.

språk, viser regresjonsmodellen at resultatet reduseres med 2,117 riktige svar og hvis ingen av foreldrene har norsk som morsmål, reduseres det med $2 * 2,117 = 4,234$ svar. Hvis det dreier seg om en elev som har norsk som andrespråk, vil effekten av dette være at resultatet svekkes med 5,318 riktige svar. Modellen forteller oss dermed at når alt annet er likt, vil en elev som har norsk som andrespråk og der begge foreldrene snakker et annet språk enn norsk hjemme, ha mellom ni og ti færre riktige svar på leseprøven, sammenliknet med en "norsk" elev.

Vi finner signifikante sammenhenger mellom resultatet på leseprøven og karakterene i alle fagene engelsk, matematikk, norsk og samfunnsfag. Den klart sterkeste sammenhengen er med engelskkarakteren. Dette virker logisk, ettersom gode engelskkunnskaper naturlig vil henge sammen med høy generell lesekompetanse. Sammenhengene for de andre tre fagene er svakere og noe mer jevnbyrdige. I analyser av denne typen, der tidligere prestasjoner brukes til å predikere nye prestasjoner, er det vanlig at samvariasjonen mellom de ulike prestasjonsmålene er så sterk at vi ikke nødvendigvis finner signifikante effekter for alle målene, men at effekten av et forhold kan uttrykkes gjennom effekten av andre. Når vi finner signifikante effekter av karakterene i samtlige fire fag, som vi gjør i denne analysen, må det tolkes som at kompetanse innenfor hvert enkelt av fagene gir sitt eget selvstendige bidrag til den samlede lesekompetansen, og at den samlede lesekompetansen gir bidrag til kompetansen innenfor de enkelte fagene. Dette virker igjen helt logisk, ettersom tilegning av ny kunnskap innenfor hvert enkelt fag, vil øke den samlede lesekompetansen, både gjennom at man tilegner seg et større ordforråd, og ved at man kan forstå og ta i bruk nye ord og begreper innenfor et utvidet samlet kunnskapsfelt.

Samvariasjonen mellom karakterer og resultat på leseprøven kan uttrykkes gjennom eksempler der vi bruker resultatene av regresjonsanalysen til å predikere resultatet på leseprøven ettersom karakterene varierer. Det er viktig å understreke at dette er regnestykker for å beregne sannsynlige resultater, og at modellen bare er et forsøk på å beskrive virkeligheten. Virkeligheten er langt mer kompleks enn modellen, og derfor klarer modellen bare å fange opp og forklare deler av variasjonen. Et slikt regnestykke viser at en elev som har karakteren 4 i samtlige fem fag vil ha 5 færre riktige svar på prøven enn en som har karakteren 5 i alle fag i følge modellen. En karakter opp i engelsk gir to flere riktige svar på prøven, mens en karakter i samfunnsfag veier minst i denne modellen og gir bare 0,85 flere riktige svar. Hvis vi tar utgangspunkt i to elever der den ene har fire toere, mens den andre har fire seksere, mens de for øvrig er som gjennomsnittet av alle elever, så vil den første få 20 riktige svar, mens den siste vil få 40, når vi bruker modellen til å beregne resultatene.

Resultatene på leseprøven samvarierer også med lesevaner. Mens boklesing og avislesing samvarierer positivt med lesekompetansen, viser modellen at samvariasjonen med lesing av ukeblader er negativ. Dette betyr ikke at man svekker lesekompetansen ved å lese ukeblader, men at de som ofte leser ukeblader har en gitt sannsynlighet for å ha noe svakere lesekompetanse enn de som ikke leser slike blader. Det er altså her ikke snakk om en årsakssammenheng. En elev som leser bøker og aviser hver dag, men aldri leser ukeblader og for øvrig er som gjennomsnittet, får i følge modellberegningen 35 riktige svar, mens en annen gjennomsnittselev, som aldri leser bøker eller aviser, men leser ukeblader hver dag, får 25 riktige svar når vi bruker modellen til å predikere resultater.

Vi finner også en liten selvstendig effekt av foreldrenes utdanning. Hvis en av foreldrene har høyere utdanning, øker dette antall riktige svar med 0,8 og hvis begge har slik utdanning, blir økningen 1,6, sammenliknet med om ingen av dem hadde høyere utdanning.

Analysen gir også en selvstendig kjønnseffekt. Den finner vi ikke hvis vi ikke tar med karakterer i modellen, men når disse er med viser det seg at guttene, alt ellers likt, har i underkant av ett riktig svar mer enn jentene. Dette skyldes blant annet at modellen tar hensyn til effekten av karakterene på resultatet av leseprøven. Når vi dermed kontrollerer for effekten av at gutter i utgangspunktet har dårligere karakterer enn jentene, får vi en positiv effekt for

guttenes del på resultatet av leseprøven. Guttenes karakterer tilsier at de skulle ha fått et dårligere resultat på leseprøven enn det de faktisk gjør. Når vi ikke får bekreftet dette, betyr det at vi har identifisert en selvstendig positiv effekt av å være gutt i forhold til å være jente. Vi har prøvd å ta med flere uavhengige variabler inn i modellen, uten at dette har bidratt til å øke forklaringskraften, blant annet elevenes svar på en rekke holdnings- og motivasjonsspørsmål. Holdning til lesing er en av de variablene vi har forsøkt å ta inn i modellen. Den gir riktignok en positiv effekt på lesekompetansen, men da forsvinner effekten av boklesing. Dette henger sammen med at de to forholdene er svært sterkt korrelert.

9.9 Noen konkluderende bemerkninger om leseferdigheter

Et viktig mål for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har vært å styrke elevenes leseferdigheter. Derfor er mye arbeid lagt ned i dette ved skolene. Det er en stor utfordring å måle slik kompetanse, noe blant annet den sterke kritikken mot de nasjonale prøvene har vist. Samtidig gir ikke norsk karakterene som lærerne setter, eller som elevene oppnår ved eksamen, et godt nok mål for denne kompetansen. Vi har derfor utviklet en egen leseprøve, som vi mener gir gode indikasjoner på hvordan elevene ligger an når det gjelder denne typen ferdigheter. Prøven viser seg å skille svært godt mellom faglig sterke og svake elever. Resultatene fra prøven korrelerer dessuten sterkere med resultatet de samme elevene oppnådde på Osloprøven i lesing da de var på 10. trinn enn med standpunkt karakterene de fikk i norsk på VK2.

Vår leseprøve dokumenterer ikke de samme kjønnsforskjellene i jentenes favør som andre prøver har vist. Dette kan dels henge sammen med at den ikke måler samme type kompetanse som andre prøver, men det har også betydning at kjønnsforskjellene innenfor den elevgruppen vi studerer trolig er mindre enn i et tverrsnitt av aldersgruppen. Dette skyldes at en mindre andel av guttene enn av jentene begynner i utdanninger som leder mot studiekompetanse, og at de som gjør dette har betydelig høyere karakterer. Enkelt uttrykt kan man si at det er de mest skoleflinke som tar sikte på studiekompetanse og som klarer å gjennomføre, og at det gjelder i enda større grad for gutter enn for jenter.

Vi finner sterke sammenhenger mellom leseferdigheter og karakterer i de fire fagene norsk, matematikk, engelsk og samfunnsfag. Kompetanse i de fire fagene ser ut til å gi selvstendige bidrag til den generelle lesekompetansen. Dessuten betyr egen og familiens språkbakgrunn mye, sammen med lesevaner og foreldrenes utdanningsnivå. Når alt dette holdes konstant, finner vi dessuten en svak kjønns effekt i guttenes favør.

Vi finner ingen effekt av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på leseferdighetene. Når vi ikke gjør det, skyldes det trolig at det arbeides mye med å styrke slike ferdigheter i skolen generelt, og ikke bare på de ni forsøksskolene. Lærerundersøkelsen, som også omfatter åtte skoler som ikke er med i forsøket, bekrefter nettopp dette. Variasjonen i innsats for å styrke leseferdigheten fra lærernes side, og fra elevene selv, går nok derfor mer mellom de enkelte skolene, enn mellom skoler som er med eller utenfor forsøket, noe resultatene fra de enkelte skolene gir en klar indikasjon på.

10 Muntlig og skriftlig framstillingsevne målt gjennom karakterer

10.1 Innledning

I evalueringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har elevenes karakterer en svært sentral plass. Karakterene er i realiteten vår beste mulighet til å operasjonalisere måloppnåelsen i forsøket når det gjelder bedret muntlig og skriftlig framstillingsevne. De karakterene elevene oppnår, sett i forhold til det utgangspunktet de hadde da de startet i videregående opplæring, er det mest presise uttrykket vi kan framskaffe for om disse målene for forsøket er nådd. I dette kapitlet skal vi presentere et svært omfattende materiale som består av karakteropplysninger for det aktuelle elevkullet fra de forlot grunnskolen og til de fullførte videregående opplæring. Vi vil først gi et overblikk over elevenes utgangspunkt fra grunnskolen og det samlede resultatet de oppnådde på VK2. Deretter vil vi gi mer detaljerte beskrivelser av resultatene i norskfaget og i andre fag. Endelig vil vi foreta multivariate analyser av hva som har effekt på norsk karakterene elevene oppnådde på VK2.

10.2 Nettoutvalgets representativitet

De resultatene vi presenterer her, som i resten av rapporten, gjelder den delen av elevkullet som var registrert som VK2 elever skoleåret 2006 – 2007, som hadde gått på samme skole og fulgt normal progresjon, og som har besvart begge spørreskjemaundersøkelser. I alt er dette 1464 elever. I noen sammenhenger vil dette tallet være lavere. For eksempel mangler vi opplysninger om inntakspoeng for 64 elever, mens vi mangler karakterer i enkeltfag fra grunnskolen for ca 150 elever. Antall elever som er med i de enkelte beregningene vil derfor kunne variere noe, avhengig av hvilke karakterer vi tar for oss.

Vi vet at ca 2550 elever startet på grunnkurs i de tre studieretningene høsten 2004, og våre analyser gjelder dermed bare 57 prosent av dette kullet. Dette skyldes at noen elever har skiftet skole, sluttet eller ikke fulgt normal progresjon, og endelig skyldes det designet for evalueringen, som inkluderer to spørreskjemaundersøkelser med et visst frafall. Tabell 10.1 viser hvor stor andel av det opprinnelige elevkullet som vi finner igjen i nettoutvalget for evalueringen.

Tabell 10.1 *Frafall fra opprinnelig elevkull til nettoutvalg for fem elevgrupper*

	Med i forsøket	Valgt skriftlig sidemål	Utenfor forsøket	Fritatt for skriftlig sidemål	Norsk 2	Alle
I nettoutvalget	69 %	63 %	52 %	56 %	38 %	57 %
Ikke besvart surveyer	18 %	17 %	32 %	24 %	27 %	25 %
Skiftet skole	4 %	7 %	6 %	9 %	12 %	6 %
Omvalg/fracfall	9 %	13 %	10 %	11 %	24 %	11 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Antall	(n=885)	(n=115)	(n=982)	(n=317)	(n=250)	(N=2549)

En av fire fra det opprinnelige elevkullet falt fra fordi de ikke besvarte begge spørreskjemaundersøkelsene. For 6 prosent er grunnen at de skiftet skole, mens 11 prosent har valgt ny studieretning eller sluttet i videregående opplæring. Det er forskjeller i frafallens omfang og grunnene til frafall når vi sammenlikner de fem elevgruppene. 69 prosent av

forsøkslevene gjenfinnes i nettoutvalget og den viktigste frafallsgrunnen er at 18 prosent ikke besvarte undersøkelsene. Den motsatte ytterligheten er norsk 2 elevene. Av disse gjenfinder vi bare 38 prosent i nettoutvalget. En av fire svarte ikke på undersøkelsene, og omtrent like mange gjorde omvalg eller sluttet. En av tre elever utenfor forsøket er ikke med i nettoutvalget fordi de ikke har besvart spørreskjemaene.⁷⁹ 20 prosent av elevene som hadde valgt skriftlig sidemål ved forsøksskolene skiftet skole, gjorde omvalg eller sluttet.

Fordi 43 prosent av det opprinnelige elevkullet ikke er med i nettoutvalget, må vi ta høyde for at vi kan få seleksjonseffekter. Disse seleksjonseffektene kan virke forskjellig for ulike grupper, fordi frafallet er forskjellig både i omfang og når det gjelder frafallsgrunn. Vi vet for eksempel at forsøkslevene har høyere svarprosent ved spørreskjemaundersøkelsene enn de andre elevgruppene og at de derfor er overrepresentert i nettoutvalget. Kan det ha gitt en annen seleksjonseffekt for disse elevene enn for andre grupper? Siden vi i dette kapitlet skal måle elevprestasjoner i form av karakterer, er det mulige seleksjonseffekter på karakterene som er av særlig betydning. Tabell 10.2 viser gjennomsnittlig antall inntakspoeng ved søkning til videregående opplæring for hele elevkullet, for nettoutvalget og for de elevene som av ulike grunner ikke er i nettoutvalget.

Tabell 10.2 Gjennomsnittlig antall inntakspoeng for ulike grupper av elever

	Ikke i nettoutvalg	I nettoutvalg	Hele kullet
I forsøket	49,1	50,8	50,3
Valgt sidemål	45,0	49,2	47,6
Ordinær elev sammenligningsskole	50,1	51,7	51,0
Fritatt for sidemål	47,2	48,4	47,9
Norsk 2	40,1	47,4	43,2
Alle	48,2	50,6	49,6

For alle fem grupper gjelder at elevene som er med i nettoutvalget har bedre karakterer fra grunnskolen enn elevene som av ulike grunner ikke er med i nettoutvalget. I gjennomsnitt utgjør forskjellen 2,4 inntakspoeng. Minst er forskjellen for fritakselevne (1,2 poeng), de ordinære elevene ved sammenligningsskolene (1,6 poeng) og elevene som var med i forsøket (1,7 poeng), mens den er betydelig større for Norsk 2 elevene (7,3 poeng) og elevene ved forsøksskolene, som valgte skriftlig sidemål (4,2 poeng). Vi kan ut fra dette slutte at svake elever har falt fra i minst grad blant fritakselevne og i størst grad blant norsk 2 elevene. Forskjellen i skoleprestasjoner mellom hele kullet og nettoutvalget er likevel så liten for de to hovedgruppene av elever, forsøkslevene og de ordinære elevene ved sammenligningsskolene, at mulige seleksjonseffekter vil være en lite relevant innvending når vi drøfter resultater basert på analyser av et nettoutvalg av elever.

10.3 Elevenes samlede resultater

Før vi presenterer resultatene i norsk og andre fag, skal vi gi et samlet overblikk over elevenes resultater. Når det gjelder elevenes utgangspunkt, bruker vi her inntakspoeng da de søkte videregående opplæring som mål for samlet kompetanse. For sluttresultatet har vi laget et eget mål, som består av de karakterene de oppnådde på VK2. Vi har bevisst sett bort fra endelige karakterer fra grunnkurs og VK1, fordi vi ønsker å bruke det nivået de var på ved slutten av

⁷⁹ Fordi 86 utfylte skjemaer manglet elevnummer, er frafallet høyere i denne gruppen enn det skulle ha vært. Hvis vi regner med de 86 skjemaene, øker andelen som kunne ha vært med i nettoutvalget med 8 prosentpoeng til 60 prosent for denne gruppen, mens andelen som ikke besvarte spørreskjemaene reduseres tilsvarende til 23 prosent.

videregående opplæring som indikator på samlet kompetanse og som sammenligningsgrunnlag for norskkarakterene de fikk dette skoleåret. Tabell 10.3 viser hvordan de elevene vi har VK2 karakterer for fordeler seg etter kjønn og status i forhold til forsøket.

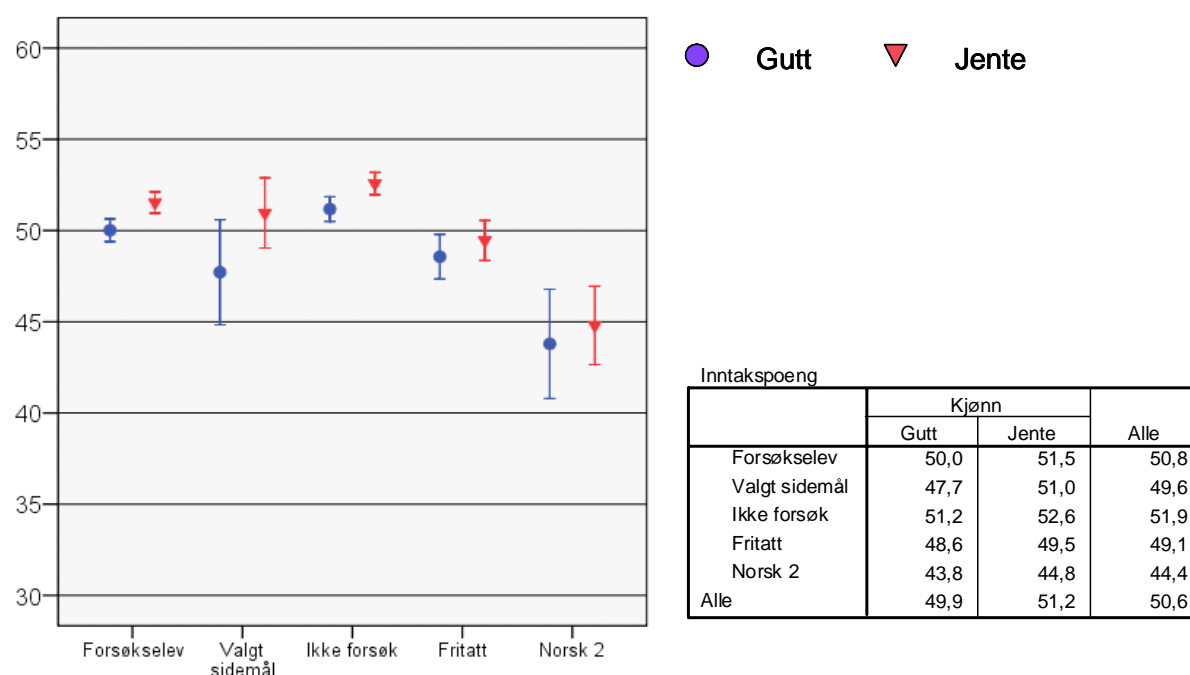
Tabell 10.3 Utvalget fordelt etter kjønn og status i forhold til forsøket

	Kjønn		Alle
	Gutt	Jente	
Forsøks elev	286	319	605
Valgt sidemål	31	46	77
Ikke forsøk	229	253	482
Fritatt	91	126	217
Norsk 2	33	50	83
Alle	670	783	1464

Vi ser at noen av gruppene er små, spesielt når vi også deler inn etter kjønn. Dette gjør at den statistiske usikkerheten blir tilsvarende stor. Derfor bruker vi i de fleste sammenhenger figurer som viser denne usikkerheten slik at funnene ikke skal tillegges mer vekt enn det er grunnlag for i det materialet vi bruker.

10.3.1 Elevenes utgangspunkt fra grunnskolen

Resultatene elevene oppnår på VK2 skal ses i forhold til det utgangspunktet de hadde da de forlot grunnskolen. Her vil vi se nærmere på elevenes samlede utgangspunkt målt gjennom antall inntakspoeng de hadde med seg fra grunnskolen. Figur 10.1 viser antall inntakspoeng for jenter og gutter innenfor de fem hovedgruppene av elever.



Figur 10.1 Inntakspoeng fra grunnskolens 10. trinn for fem elevgrupper etter kjønn.. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

I gjennomsnitt hadde elevene 50,6 inntakspoeng. Det er viktig å ha klart for seg at dette gjelder den delen av elevkullet som gjennomførte videregående opplæring og som i tillegg har deltatt i våre to elevundersøkelser, altså 1464 av et opprinnelig elevkull på omtrent 2550 som startet på

de tre grunnkursene som leder mot studiekompetanse. I tillegg mangler vi karakterinformasjon fra 78 elever, slik at figur 10.1 bygger på opplysninger fra 1386 elever. Vi vet allerede fra tabell 10.2 at skjevheter i frafallet underveis har gjort at nivået målt i inntakspoeng har økt for vårt nettoutvalg. Økningen er minst for forsøkslevene og størst for norsk 2 elevene.

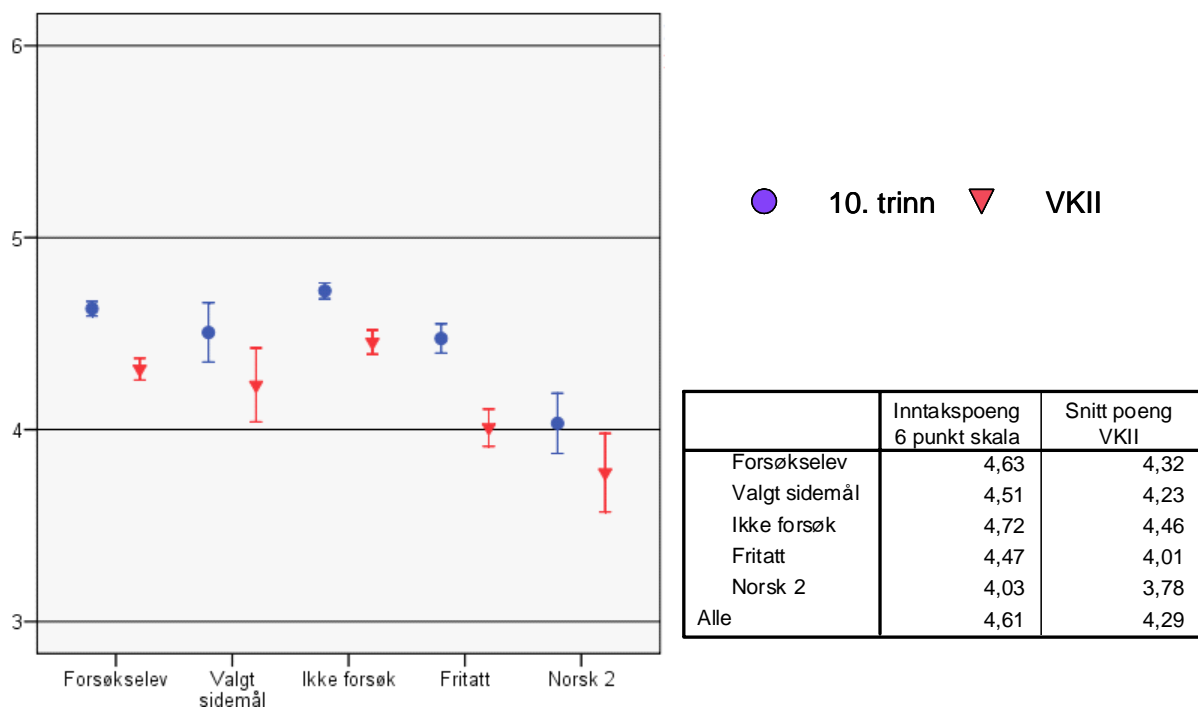
Jentene har litt flere inntakspoeng enn guttene i alle fem elevkategorier, selv om forskjellen mellom kjønnene er statistisk signifikant bare for de to største elevgruppene, som er forsøkslevene og elevene ved sammenligningsskolene som har skriftlig sidemål og ikke er med i forsøket. Når vi sammenlikner de to største elevgruppene, finner vi små, men statistisk signifikante forskjeller i antall inntakspoeng. Forskjellen er på litt over ett inntakspoeng, og er omtrent like stor for gutter og jenter. Vi kan ut fra dette fastslå at elevene fra sammenligningsskolene hadde et lite forsprang på forsøkslevene da de begynte i videregående opplæring. Denne forskjellen er svært liten og tilsvarer en karakter i ett av de 11 fagene som normalt skal være på vitnemålet fra grunnskolen.

Når vi går nærmere inn i opplysningene og ser på enkeltkarakterene i norsk hovedmål, engelsk, matematikk, samfunnsfag og natur og miljø, finner vi små forskjeller i forsøkslevenes disfavør i samtlige fag. De eneste statistisk signifikante forskjellene vi finner gjelder norsk og engelsk skriftlig for jentene. Her hadde jentene på sammenligningsskolene litt bedre karakterer enn jentene som var med i forsøket.

Det er ikke uventet elevene med norsk som andrespråk som har de klart svakeste resultatene, mens forskjellene mellom de fire andre gruppene er relativt små. Kjønnforskjellen er størst blant de av elevene på forsøksskolene som valgte å ha skriftlig sidemål, men denne gruppen er så liten at forskjellen ikke er statistisk signifikant.

10.3.2 Karakterutvikling i løpet av videregående opplæring

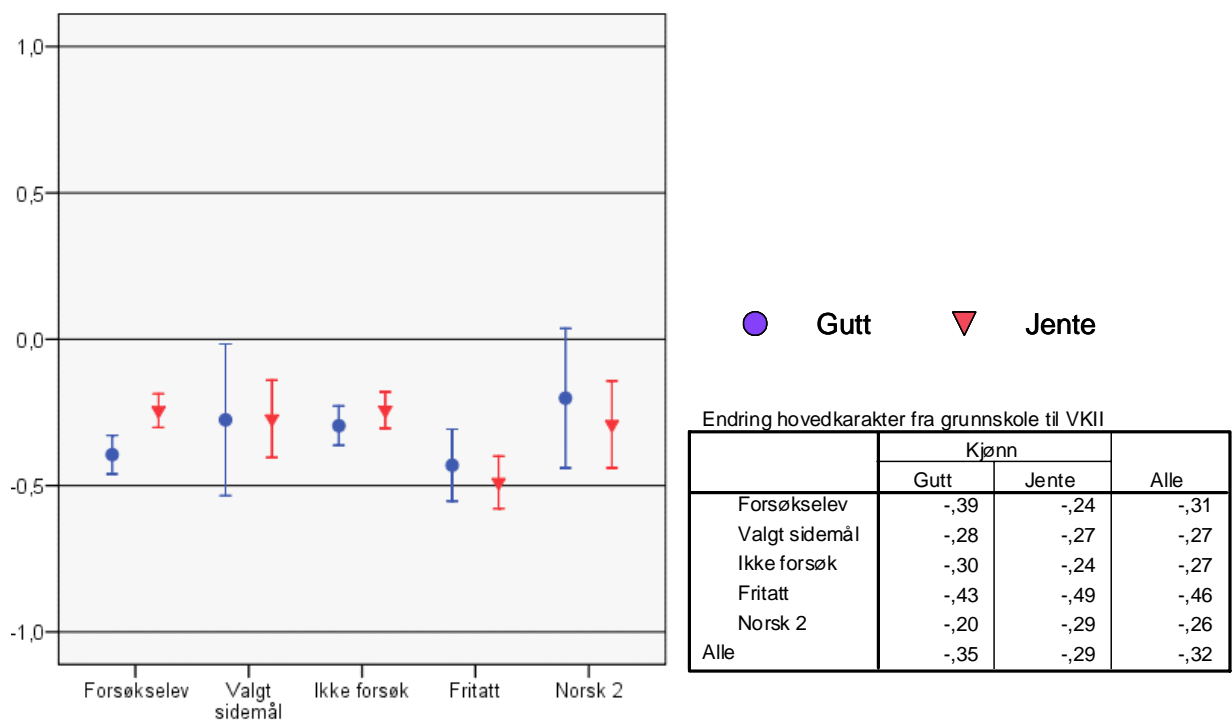
På samme måte som inntakspoengene fra grunnskolen kan brukes til å gi et bilde av elevenes generelle kompetansenivå når de starter i videregående opplæring, kan vi beregne et generelt sluttresultat når elevene har fått karakterene etter fullført VK2. Dette gjennomsnittsmålet består av karakterer i norskfaget, de tre obligatoriske fagene kroppsøving, nyere historie og religion og etikk og alle studieretningsfag og valgfag på VK2 vi har karakterer fra. Det lages en sum av alle karakterer som deles på antall karakterer. Vi holder karakterer i norsk sidemål utenfor. For norskfaget tar vi med standpunkt-karakterer i muntlig og skriftlig og eksamens-karakteren i skriftlig. For alle andre fag bruker vi standpunkt-karakterene. Hvis vi også skulle ha tatt med eksamens-karakterer i andre fag fra VK2, ville vi ha fått problemer med sammenligningsgrunnlaget, fordi elevene bare går opp i eksamen i et mindre utvalg av fag og fagene ikke er de samme for alle. I figur 10.2 sammenlikner vi det samlede målet med inntakspoengene, men her er inntakspoengene omgjort til en ordinær seks punkts karakterskala.



Figur 10.2 Inntakspoeng fra grunnskolens 10. trinn og beregnet gjennomsnittskarakter fra VKII for fem elevgrupper. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Figur 10.2 viser at alle fem grupper har opplevd tilbakegang i karaktergjennomsnitt siden de forlot grunnskolen. Størst er tilbakegangen for elevene som er fritatt for skriftlig sidemål. De gikk tilbake med 0,46 karakterpoeng, mot 0,26 for elevene som ikke er med i forsøket. Tilbakegangen er litt større for forsøksselevne, som gikk 0,31 karakterpoeng tilbake. Andre studier viser en tilsvarende karakterutvikling (Markussen og Sandberg 2005:126 – 137).

I figur 10.3 ser vi nærmere på tilbakegangen og skiller mellom gutter og jenter. Alle 10 grupper har opplevd tilbakegang, og den er på mellom – 0,20 og – 0,49 karakterpoeng. Minst er tilbakegangen for guttene blant norsk 2 elevene, mens den er størst for jentene som er fritatt for sidemål. Når vi sammenlikner de to største elevgruppene, forsøksselevne og elevene utenfor forsøket som har skriftlig sidemål, ser vi at utviklingen er identisk for jentene, mens guttene på forsøksskolene har gått mer tilbake enn guttene på skolene som ikke er med i forsøket.



Figur 10.3 Endring i gjennomsnittskaraktar frå grunnskolen 10. trinn til beregnet gjennomsnittskaraktar frå VK2 for fem elevgrupper kontrollert for kjønn. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

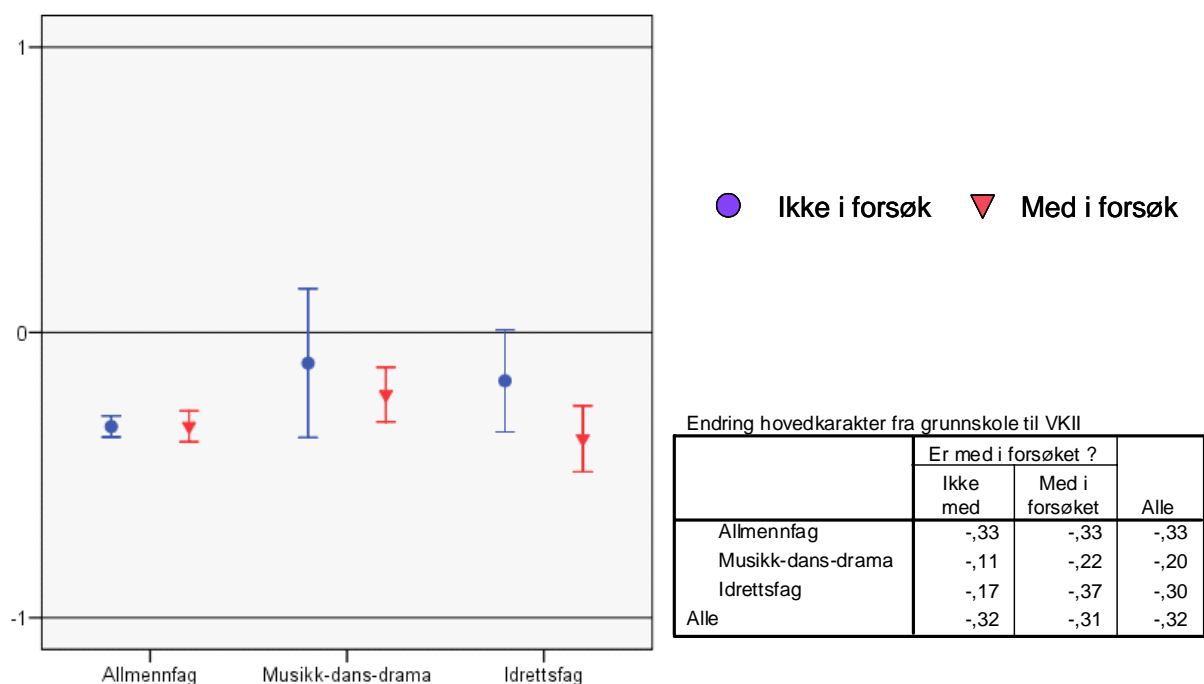
10.3.3 Forskjeller mellom studieretningene

Vi vil også se litt nærmere på karakterutviklingen etter studieretning. Fordi de aller fleste av elevene på idrettsfag og musikk, dans og drama gikk på en forsøksskole, kan vi ikke foreta detaljerte analyser av hver enkelt undergruppe. Til det er det altfor få elever utenfor forsøket på de to minste studieretningene. Tabell 10.4 viser fordelingen av elever på studieretning og etter status i forhold til forsøket.

Tabell 10.4 Utvalget fordelt etter kjønn og studieretning

	Studieretning			Alle
	Allmennfag	Musikk, dans, drama	Idrettsfag	
Forsøkslev	417	109	79	605
Valgt sidemål	60	5	12	77
Ikke forsøk	453	12	17	482
Fritatt	199	2	16	217
Norsk 2	80		3	83
Alle	1209	128	127	1464

I vårt utvalg var 62 prosent av idrettsfagelevne og 85 prosent av elevene på musikk, dans og drama med i forsøket. Når vi skal se nærmere resultatene brutt ned på studieretning, gir det derfor mer mening å skille mellom elever som er med i forsøket og alle andre elever sett under ett. Figur 10.4 viser karakterutviklingen fra grunnskolen til VK2 for forsøkslevne og alle de andre elevene ved de tre studieretningene.



Figur 10.4 Endring i gjennomsnittskaracter fra grunnskolen 10. trinn og beregnet gjennomsnittskaracter fra VK2 etter studieretning og om elevene var med i forsøket eller ikke. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Elevene på idrettsfag og musikk, dans og drama som ikke er med i forsøket er så få at usikkerheten rundt deres gjennomsnittlige karakterendring blir stor. På musikk, dans og drama kan vi ikke si at det er noen endring i det hele tatt, ettersom usikkerhetsintervallet berører 0. Vi ser likevel at forsøkselvene på disse to studieretningene har en negativ karakterutvikling, og at det kan være en tendens til at den er mer negativ enn det som er tilfelle for de andre elevene. For allmennfagelevne er det ingen forskjell overhodet mellom forsøkselvene og elevene som ikke er med i forsøket.

10.3.4 Andel som ikke besto eksamen

Andeler av elevene som ikke består eksamen er et relevant mål på manglende kompetanseoppnåelse som gir viktig tilleggsinformasjon i forhold til det vi får fram gjennom gjennomsnittskaracterer. Før vi presenterer slike resultater, vil vi likevel peke på en viktig presisering. Når vi opererer med andeler som ikke består eksamen, regnes dette i andel av alle elever vi har VK2 karakterer for, også de vi ikke har komplett karakterinformasjon om. At en karakter mangler, regnes ikke som stryk. Vi forutsetter at de som ikke har eksamenskaracter i norsk skriftlig ikke har møtt opp til eksamen. Det kan være flere grunner til at de ikke har møtt, for eksempel sykdom. Halvparten av de elevene vi mangler norsk skriftlig karakter for hadde karakteren 3 eller bedre i standpunkt, og det ville være urimelig å regne disse elevene som å ha strøket til eksamen. Da er det bedre å holde dem utenfor beregningene og basere alle beregninger av strykprosent på oppgitte karakterer.

9,1 prosent av nettoutvalget hadde karakteren 1 i et eller flere fag. 6,8 prosent hadde strøket i ett fag, 1,4 prosent i to fag og 1,1 prosent i flere fag. Ettersom vi har karakteropplysninger for hele kullet, kan vi også kontrollere om andelen med strykkarakter er den samme i de delene av elevkullet som ikke er med i nettoutvalget. Det viser seg at andelen med strykkarakter er betydelig høyere blant elever som ikke fylte ut spørreskjemaet, nemlig 14 prosent, og 24 prosent blant elever som skiftet skole. Dette bekrefter at vårt nettoutvalg er en

preselektert gruppe som presterer over gjennomsnittet. Tabell 10.5 viser hvordan strykprosenten varierer mellom ti ulike elevgrupper i nettoutvalget.

Tabell 10.5 Andel som har en eller flere strykkarakterer, fordelt etter kjønn og status i forhold til forsøket.

	Kjønn		Alle
	Gutt	Jente	
Forsøks elev	13 %	6 %	9 %
Valgt sidemål	23 %	7 %	14 %
Ikke forsøk	6 %	4 %	5 %
Fritatt	16 %	10 %	12 %
Norsk 2	22 %	24 %	23 %
Alle	12 %	7 %	9 %

12 prosent av guttene mot 7 prosent av jentene strøk i ett eller flere fag. Når vi ser bort fra norsk 2 elevene, har guttene høyere andel stryk enn jentene, uansett hvilken status de har i forhold til forsøket. Blant forsøks elevene var prosenten 9 mot bare 5 blant elevene som ikke var med i forsøket. Blant forsøks elevene er dessuten prosenten dobbelt så høy blant guttene som blant jentene. Høyest andel med strykkarakter av alle hadde norsk 2 elevene med 23 prosent. Her var det ingen forskjell mellom gutter og jenter. Like høy prosent hadde guttene på forsøksskolene som hadde valgt å ha skriftlig sidemål.

10.4 Karakterer i norsk

10.4.1 Tilgjengelige norskkarakterer

Vi har hatt tilgang til informasjon om elevenes karakterer fra avgangskarakterene i grunnskolen og fram til eksamens karakterene etter avsluttet VK2. Informasjonen er ikke komplett, spesielt mangler vi grunnskolekarakterer for en del av elevene. Vi vurderer det likevel slik at vi har et godt nok grunnlag til å bruke karakterer både som forklaringsvariabler og resultatvariabler i våre analyser. Tabell 10.6 viser de 24 forskjellige norskkarakterene vi har hatt tilgang til for våre analyseformål. Ettersom vi har med flere grupper av elever å gjøre, vil ikke alle karakterer være relevante for alle elever. Elevene som har norsk som andrespråk, får særskilte karakterer, mens de som er fritatt for sidemål eller er med i forsøket ikke får karakterer i sidemål. Fordi elevene som har norsk som andrespråk har egne fagplaner og læringsmål, og dermed også egne eksamener, vil de måtte utelates fra en del av analysene. Når vi skal vise karakterutvikling over tid, ønsker vi likevel å inkludere dem på linje med de andre elevene, men med det forbeholdet at det strengt tatt ikke dreier seg om det samme faget. Når formålet er å se på hva som har effekt på karakterene i norsk, må de holdes utenfor, fordi vurderingsgrunnlaget ikke er det samme.

Tabell 10.6 gir oss gode indikasjoner på prestasjonsnivået til elevene i vårt utvalg. Ettersom utvalget er selektert gjennom en kontinuerlig prosess fra grunnskolen og fram til VK2, gir det mest mening å sammenlikne VK2-karakterene med tilsvarende karakterer på landsbasis. KAL-prosjektet viste at karaktergjennomsnittet for avgangsprøven fra ungdomstrinnet i norsk hovedmål var 3,6 for årene 2001, 2002 og 2003 (Vagle 2005:72)., mens de i vårt nettoutvalg som kom opp til skriftlig eksamen på grunnskolen har gjennomsnittlige karakterer som ligger betydelig over dette (4,13). Dette skyldes at de som går videre fra grunnskolen til studieforberedende utdanning har høyere karaktersnitt enn gjennomsnittet, og at det foregår en videre seleksjon gjennom videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratets karakterstatistikk viser at gjennomsnittskarakteren til skriftlig eksamen i norsk hovedmål var 3,3 i årene 2004 og 2005.⁸⁰ Vårt utvalg avviker dermed en del fra dette med en gjennomsnittskarakter på 3,71. Hvis vi tar for oss hele kullet på de tre studieretningene i Oslo, også de vi ikke har med i våre analyser, er gjennomsnittskarakteren 3,65. Dersom man legger prinsippet om normalfordeling til grunn, skulle gjennomsnittskarakteren være 3,5 og 3 % skulle ha hver av karakterene 1 og 6, 13 % skulle ha 2 og 5, mens 34 % skulle ha 3 og 4. Elevene i vårt nettutvalg hadde denne karakterfordelingen til skriftlig eksamen i norsk hovedmål på VK2:

1: 1,0 %	2: 9,4 %	3: 31,0 %	4: 36,9 %	5: 19,2 %	6: 2,5 %
----------	----------	-----------	-----------	-----------	----------

Tabell 10.6 Norsk karakterer for nettutvalget

	Antall med karakter	Antall elever i alt	Gjennomsnitt	Standardavvik
Norsk muntlig standpunkt 10 trinn	1213	1381	4,71	0,64
Norsk hovedmål skriftlig standpunkt 10 trinn	1213	1381	4,42	0,73
Norsk hovedmål skriftlig eksamen 10 trinn	244	1381	4,13	0,88
Norsk sidemål skriftlig standpunkt 10 trinn	1022	1164	4,17	0,77
Norsk 2 muntlig standpunkt 10 trinn *	99	83	4,17	0,82
Norsk 2 skriftlig standpunkt 10 trinn *	100	83	3,83	0,75
Norsk muntlig standpunkt grunnkurs	1366	1381	4,44	0,74
Norsk skriftlig standpunkt grunnkurs	1366	1381	4,06	0,81
Norsk 2 muntlig standpunkt grunnkurs *	95	83	4,01	0,82
Norsk 2 skriftlig standpunkt grunnkurs *	97	83	3,57	0,89
Norsk muntlig standpunkt VK1	1329	1381	4,27	0,83
Norsk skriftlig standpunkt VK1	1327	1381	4,00	0,89
Norsk 2 muntlig standpunkt VK1	77	83	3,96	1,15
Norsk 2 skriftlig standpunkt VK1	76	83	3,45	1,11
Norsk muntlig standpunkt VK2	1360	1381	4,41	0,90
Norsk muntlig eksamen VK2	256	1381	4,69	1,09
Norsk hovedmål skriftlig standpunkt VK2	1364	1381	4,14	0,91
Norsk hovedmål skriftlig eksamen VK2	1336	1381	3,71	1,00
Norsk sidemål skriftlig standpunkt VK2	530	559	3,80	0,97
Norsk sidemål skriftlig eksamen VK2	526	559	3,68	0,93
Norsk 2 muntlig standpunkt VK2	80	83	4,18	1,08
Norsk 2 muntlig eksamen VK2	15	83	4,33	1,12
Norsk 2 skriftlig standpunkt VK2	80	83	3,75	0,93
Norsk 2 skriftlig eksamen VK2	79	83	3,56	1,03

* Når det i enkelte tilfeller er flere med karakterer enn det er antall elever i alt, betyr det at noen av norsk 2 elevene siden har blitt ordinære elever.

Vi vil nå vise noen enkle framstillinger av karakterutviklingen i norsk muntlig og skriftlig for ulike elevgrupper, nemlig etter kjønn og etter status i forhold til forsøket.

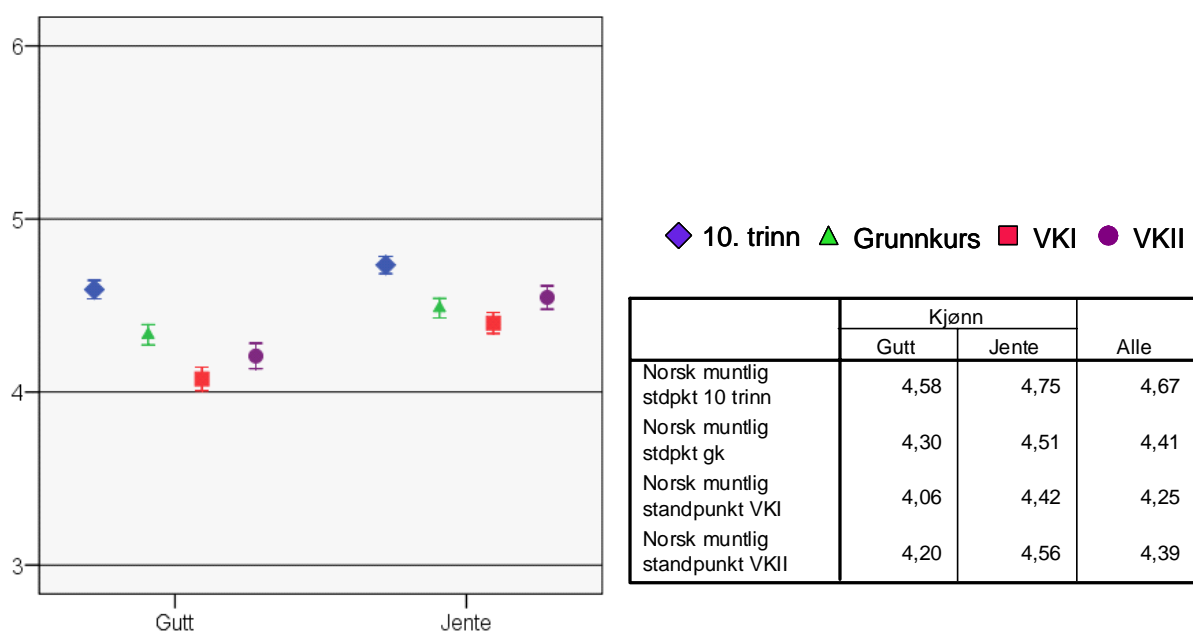
10.4.2 Norsk karakterer for jenter og gutter

Den første figuren (figur 10.5) viser karakterutviklingen i norsk muntlig for gutter og jenter. Vi har bare tatt med standpunkt karakterene, ettersom bare 19 prosent av elevene kom opp til muntlig eksamen etter VK2. Vi kommer tilbake til hvordan det gikk med disse elevene.

80

<http://194.143.25.137/udir/index.jsp?mode=documentation&submode=catalog&catalog=http%3A%2F%2F194.143.25.137%3A80%2Fobj%2FfCatalog%2FCatalog7&top=yes>. Lest 1.oktober 2007

Figuren viser at karakternivået synker fra grunnskolen og fram til VK1, for så å stige igjen fra VK1 til VK2. Utviklingen er særlig tydelig for guttene. Østlandsprosjektet viser en helt tilsvarende karakterutvikling (Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe 2006:231), mens en annen studie viser økning i karakterene fra grunnkurs til VK1 (Støren, Helland og Grøgaard 2007:96). Som en ekstra kontroll har vi tatt for oss karakterdata for hele elevkullet, inkludert de som av ulike grunner ikke er med i vårt nettoutvalg, og vi finner det samme mønsteret. Den eneste forskjellen er at resultatene er generelt litt bedre i nettoutvalget enn i hele kullet. Forskjellen er likevel svært liten og kan ikke tillegges noen vekt.



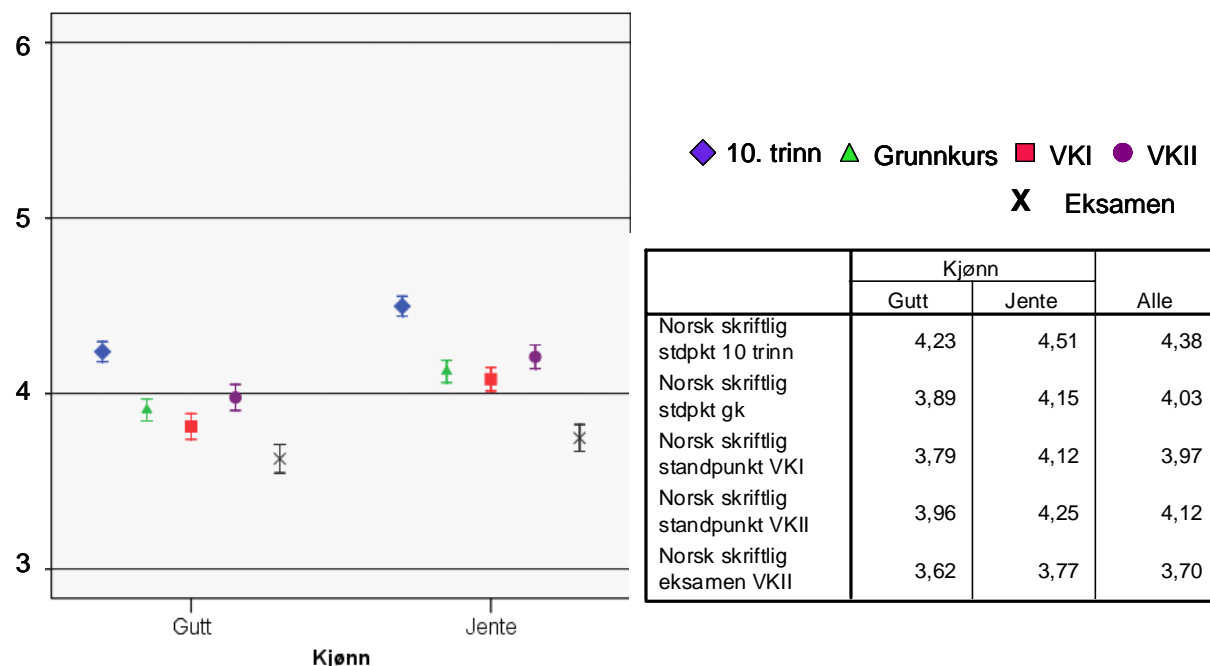
Figur 10.5 Standpunkt karakterer i norsk muntlig for gutter og jenter. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Vi ser at jentene hele tiden ligger et stykke foran guttene, og forskjellen øker over tid. På 10. trinn var den 0,17 karakterpoeng, mens den hadde økt til 0,36 på VK1 og VK2. Det som ikke framgår av figuren, er at standardavviket er større for guttene enn for jentene. Det skyldes *ikke*, som leseprøven viste, at de er overrepresentert både blant de svakeste og sterkeste. Guttene har en jevnere fordeling mellom karakterene 4 og 5 enn jentene, og dessuten flere med karakterene 1, 2 og 3.

Vi viser ingen egen figur for de av elevene som gikk opp til norsk muntlig eksamen etter VK2. De hadde omtrent den samme karakterutviklingen for standpunkt karakterene som resten av elevene, bortsett fra at jentene hadde noe høyere karakterer fra VK2. De av elevene som kom opp til eksamen gjorde det godt, og fire av fem beholdt eller forbedret karakterene sine. Mens jentene som et gjennomsnitt gikk opp fra 4,62 til 4,80, gikk guttene opp fra 4,10 til 4,43. 34 prosent av guttene beholdt standpunkt karakteren sin, mens 31 prosent gikk opp en karakter og 13 prosent gikk opp to eller tre karakterer. 46 prosent av jentene beholdt standpunkt karakteren, mens 29 prosent gikk opp en karakter og 6 prosent to karakterer. Å komme opp i norsk muntlig eksamen ser dermed ut til å være gunstig for flertallet av elevene. I utgangspunktet hadde 8 prosent av elevene som kom opp i norsk muntlig standpunkt karakteren 6 i norsk muntlig. Etter eksamen var andelen 26 prosent. Resultatene for nettoutvalget avviker ikke fra det vi finner når vi tar for oss alle elevene i dette kullet som kom opp til norsk muntlig eksamen.

Det samme inntrykket bekreftes når vi ser på de elevene i det samme elevkullet som kom opp til muntlig eksamen i nyere historie eller i religion og etikk. I historie forbedret 42 prosent karakteren, mens 40 prosent beholdt samme karakter som de hadde i standpunkt. Andelen som hadde karakteren 6 steg fra 13 til 30 prosent. Nivået var ikke fullt så høyt i religion og etikk. Her forbedret 37 prosent karakteren, mens 39 prosent ble stående på samme karakter. Andelen som hadde karakteren 6 økte her fra 6 til 18 prosent.

For karakterene i norsk skriftlig tar vi også med eksamenskarakteren til VK2, ettersom den gjelder alle elever. Figur 10.6 viser karakterutviklingen for gutter og jenter fra grunnskolen til eksamen på VK2.



Figur 10.6 Standpunktkarakterer og eksamenskarakter etter VK2 i norsk skriftlig for gutter og jenter. Norsk hovedmål for ordinære elever og norsk 2 for norsk 2 elever. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Utviklingen i standpunktkarakterene er stort sett den samme for norsk skriftlig som for norsk muntlig, men i norsk skriftlig er utviklingen for gutter og jenter mindre avvikende. Forskjellen mellom gutter og jenter holder seg på mellom 0,26 og 0,33 karakterpoeng i jentenes favør. Sammenliknet med muntligkarakterene innebærer skriftlig eksamen et dramatisk fall i karakternivået, spesielt for jentene. De går i gjennomsnitt ned med 0,48 karakterpoeng, mens guttene går ned med 0,34 karakterpoeng. Selv om retningen er motsatt i forhold til karakterene i norsk muntlig, har endringen i karakternivå fra standpunkt til eksamen for skriftlig og muntlig et viktig fellestrekk: Guttene gjør det bedre enn jentene til eksamen, når vi tar hensyn til det utgangspunktet de har. Standpunktkarakterene fra VK2 viste en kjønnsforskjell på 0,29 karakterpoeng i jentenes favør. Denne forskjellen ble halvert etter eksamen og er nå bare så vidt statistisk signifikant. Kan forklaringen på dette være at guttene anstrenger seg mindre i løpet av skoleåret enn jentene, mens både gutter og jenter yter det de kan til eksamen?

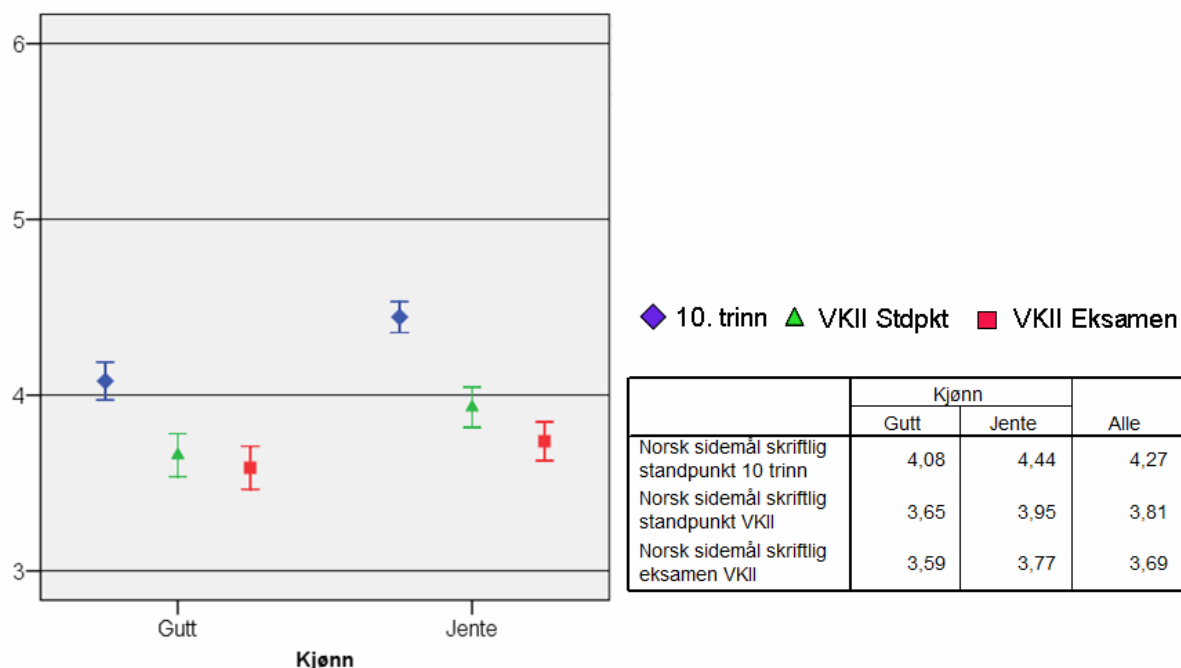
Alt i alt gikk 48 prosent av elevene tilbake fra standpunkt til eksamen i norsk skriftlig, 38 prosent beholdt karakteren, mens bare 14 prosent forbedret resultatet. Tabell 10.7 viser utviklingen for gutter og jenter.

Tabell 10.7 Karakterutvikling i norsk skriftlig fra standpunkt VK2 til eksamen for gutter og jenter. Norsk hovedmål for ordinære elever og norsk 2 for norsk 2 elever.

Endring	Kjønn		Alle
	Gutt	Jente	
3 ned	0 %	1 %	1 %
2 ned	7 %	10 %	9 %
1 ned	37 %	39 %	38 %
Samme	39 %	37 %	38 %
1 opp	16 %	12 %	14 %
2 opp	1 %	1 %	1 %
3 opp	0 %		0 %
Sum	100 %	100 %	100 %

Mens 44 prosent av guttene gikk ned en eller to karakterer, gikk halvparten av jentene ned med inntil 3 karakterer. 17 prosent av guttene mot 13 prosent av jentene forbedret resultatet.

Til slutt i dette avsnittet vil vi ta med karakterutviklingen for de elevene som ikke var med i forsøket og hadde skriftlig sidemål. Vi har her ikke karakterer fra grunnkurs og VK1. Både gutter og jenter hadde en negativ karakterutvikling fra grunnskolen og fram til sidemåls eksamen på VK2. Spesielt er dette tilfelle for jentene, som startet ut med 4,44 i gjennomsnitt og endte med 3,77. Forskjellen mellom gutter og jenter er dermed nesten utliknet over tid, og forskjellen etter skriftlig eksamen er bare så vidt statistisk signifikant. Figur 10.7 viser dette.



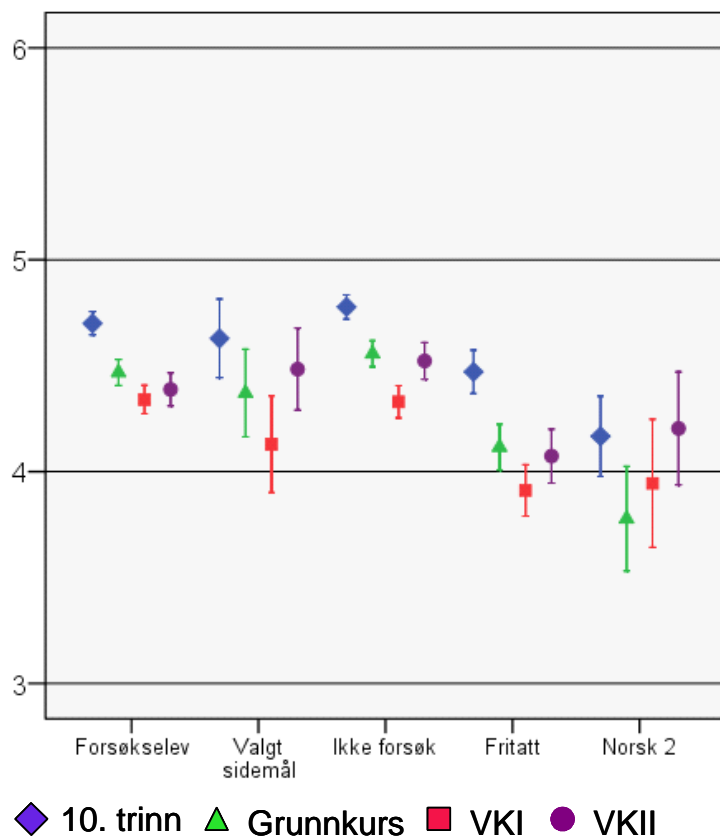
Figur 10.7 Standpunkt karakterer og eksamens karakter etter VK2 i norsk skriftlig sidemål for gutter og jenter. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Også her bekreftes et inntrykk av at guttene klarer seg bedre til eksamen enn jentene, når vi tar hensyn til hvilke standpunkt karakterer de har i utgangspunktet. Standpunkt karakter og eksamens karakterer er imidlertid ikke direkte sammenliknbare. Standpunkt karakterene bygger på en samlet vurdering over lengre tid, mens eksamens karakterene gjelder en enkelt prestasjon.

Vi har ikke belegg for å hevde at den ene karakteren gir et mer korrekt bilde av elevens kunnskaper enn den andre.

10.4.3 Norsk karakter for elever i og utenfor forsøket

Alle fem elevgrupper har en negativ karakterutvikling i norsk muntlig fra grunnskolens 10. trinn til grunnkurset på videregående (figur 10.8). Denne negative utviklingen fortsetter til VK1 for alle grupper med unntak av elever som har norsk som andrespråk. Fra VK1 til VK2 finner vi en liten framgang, men det er bare for elevene som ikke er med i forsøket at denne framgangen er signifikant.



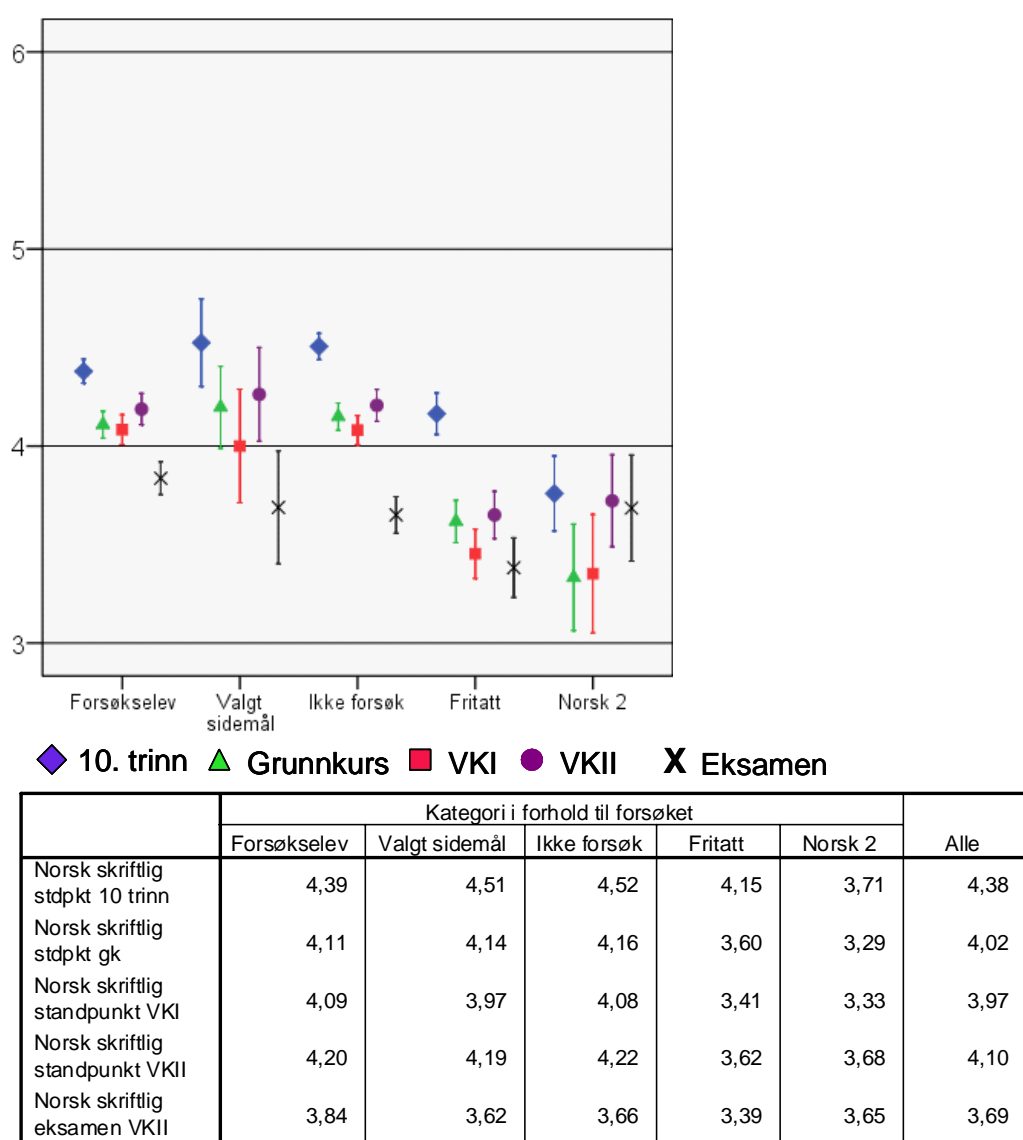
	Kategori i forhold til forsøket					Alle
	Forsøksselev	Valgt sidemål	Ikke forsøk	Fritatt	Norsk 2	
Norsk muntlig stdpkt 10 trinn	4,70	4,66	4,78	4,49	4,13	4,67
Norsk muntlig stdpkt gk	4,47	4,36	4,57	4,14	3,80	4,41
Norsk muntlig standpunkt VKI	4,35	4,11	4,35	3,94	4,00	4,27
Norsk muntlig standpunkt VKII	4,39	4,49	4,54	4,11	4,18	4,39

Figur 10.8 Standpunktkarakterer i norsk muntlig for fem elevgrupper. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Når vi sammenlikner de fem gruppene, ser vi at det er elevene i forsøket som har opplevd de minste endringene fra år til år. De har ikke like stor tilbakegang fra grunnskolen til VK1 som de andre gruppene, men de har heller ikke samme framgang fra VK1 til VK2. De ender opp med en gjennomsnittskarakter på 4,39 mot 4,54 for elevene på sammenligningsskolene som

ikke var med i forsøket. Denne forskjellen er statistisk signifikant. Elevene som er fritatt for sidemål fikk det dårligste resultatet og en gjennomsnittlig VK2-karakter på 4,11.

Vi tar heller ikke her med noen egen figur for elevene som kom opp til muntlig eksamen i norsk. Det viser seg at forsøkslevnene gjorde det særlig bra. De av forsøkslevnene som kom opp hadde i utgangspunktet et gjennomsnitt på 4,56 som de forbedret til 4,94. For elevene på sammenligningsskolene var de tilsvarende tallene 4,40 og 4,66. En av tre forsøkslever som kom opp i norsk muntlig fikk karakteren 6, mot en av fire av elevene ved sammenligningsskolene. Selv om vi har et relativt lite tallgrunnlag ved at bare 271 av elevene i vårt materiale kom opp i norsk muntlig, kan eksamensresultatene likevel tyde på at karaktersetningen for standpunkt karakterene kan ha vært noe strengere ved forsøksskolene enn ved sammenligningsskolene. Dette inntrykket styrkes av funnene i figur 10.8, som viser at forsøkslevnene, i motsetning til de andre elevene, ikke har noen karakterforbedring av betydning fra VK1 til VK2.



Figur 10.9 Standpunktkarakterer og eksamenskarakter etter VK2 i norsk skriftlig for fem grupper av elever. Norsk hovedmål for ordinære elever og norsk 2 for norsk 2 elever. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Det mest karakteristiske ved karakterutviklingen i norsk skriftlig for de fem elevgruppene er at karakterene synker fra 10. trinn til grunnkurset for alle fem grupper (figur 10.9). Reduksjonen er på mellom 0,28 og 0,55 karakterpoeng, mest for elevene som er fritatt for sidemål og minst for forsøkslevne. For tre av gruppene er det negativ karakterutvikling også fra grunnkurset til VK1. Så stiger nivået for alle grupper fra VK1 til standpunkt karakteren på VK2. Og endelig synker nivået for alle gruppene, unntatt norsk 2 elevene, fra standpunkt karakter til eksamen på VK2.

Det som kanskje likevel er mest slående er at endringene fra år til år, og fra standpunkt karakter til eksamen, er mye mindre for elevene som var med i forsøket enn for de andre gruppene. Dette er akkurat det samme mønsteret som vi viste for karakterene i norsk muntlig. Forsøkslevne startet med et gjennomsnitt på 4,39 da de forlot grunnskolen og endte opp med 3,84 etter eksamen på VK2. I alt sank dermed nivået med 0,55 karakterpoeng for denne gruppen. Elevene på sammenligningsskolene som hadde skriftlig sidemål, startet ut med 4,52 og endte opp med 3,66. Det gir en endring i negativ retning på 0,86 karakterpoeng. Mens elevene på sammenligningsskolene hadde et nivå som var signifikant høyere enn forsøkslevne i utgangspunktet, var situasjonen omvendt etter eksamen på VK2. Et tredje slående trekk er at forsøkslevne og elevene ved sammenligningsskolene hadde omtrent identiske standpunkt karakterer på grunnkurset, VK1 og VK2. Det er altså utgangspunktet og sluttresultatet som skiller de to gruppene, og ikke resultatene de oppnår underveis. Den lille gruppen av sidemålslever ved forsøksskolene har omtrent samme utvikling som sidemålslevne ved sammenligningsskolene, men utslagene fra år til år er litt større, noe som kan skyldes at gruppen er liten og måleusikkerheten tilsvarende stor. Vi har også her kontrollert tallene for nettoutvalget mot det som gjelder for hele kullet, men finner ikke at nettoutvalget avviker fra hele kullet på noen avgjørende måte. Forskjellen ligger i at nettoutvalget presterer gjennomgående litt bedre sammenliknet med hele kullet.

Når vi går nærmere inn i tallene og ser på hva som skjedde i forbindelse med eksamen, får vi et ganske dramatisk bilde (tabell 10.8). Nesten annenhver elev fikk et dårligere resultat til eksamen enn de hadde som standpunkt karakter. Så mange som 54 prosent av elevene ved sammenligningsskolene gikk ned minst en karakter, mot 45 prosent av forsøkslevne.

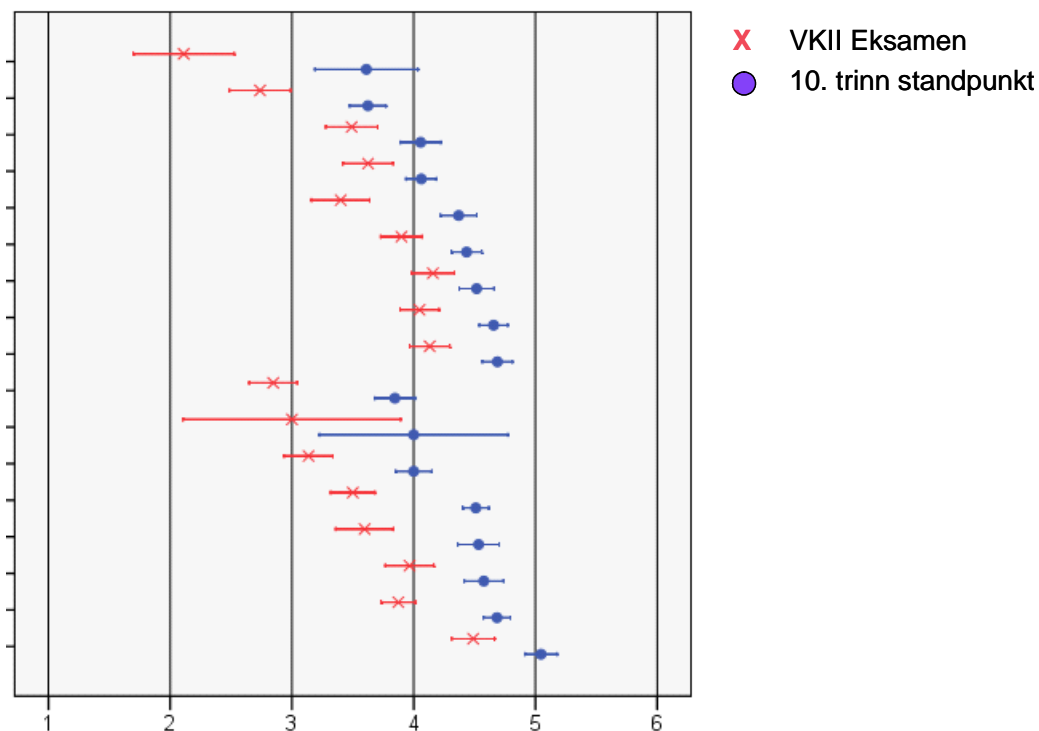
Tabell 10.8 Karakterutvikling i norsk skriftlig fra standpunkt VK2 til eksamen for fem elevgrupper. Norsk hovedmål for ordinære elever og norsk 2 for norsk 2 elever.

	Kategori i forhold til forsøket					
	Forsøkslev	Valgt sidemål	Ikke forsøk	Fritatt	Norsk 2	Alle
-3,00	0 %	4 %	1 %	0 %		1 %
-2,00	7 %	15 %	11 %	8 %	5 %	9 %
-1,00	38 %	33 %	42 %	30 %	39 %	38 %
,00	39 %	35 %	36 %	42 %	28 %	38 %
1,00	14 %	11 %	11 %	18 %	25 %	14 %
2,00	1 %	1 %	0 %	1 %	3 %	1 %
3,00	0 %					0 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

I motsetning til hva som var tilfelle ved eksamen i norsk muntlig, ble det gitt svært få seksere til skriftlig eksamen. 4,5 prosent av elevene hadde standpunkt karakteren 6, mens bare 2,5 prosent oppnådde denne karakteren til eksamen. Dette siste resultatet er i seg selv ganske oppsiktsvekkende. Er det virkelig slik at bare en av 40 elever fortjener den høyeste karakteren til skriftlig eksamen i norsk, eller ser vi her resultatet av en karaktersettingspraksis som ikke får fram de beste prestasjonene på en troverdig måte? Det er dessuten vanskelig å tenke seg at forskjellen i resultater fra skriftlig og muntlig eksamen kan avspeile reelle kunnskaps- eller

prestasjonsforskjeller. Det må i så fall bety at norske elever har en mye bedre verbal enn skriftlig utvikling i løpet av videregående skole. Når 26 prosent får karakteren 6 til muntlig eksamen og bare 2,5 prosent til skriftlig eksamen, skyldes det nok heller at vi har med helt ulike karaktersettingsregimer å gjøre. Nesten halvparten av elevene fikk dårligere resultat til eksamen enn i standpunkt karakter i norsk skriftlig, mens det samme var tilfelle for bare 20 prosent av elevene i norsk muntlig. Når vi tar for oss de av elevene som kom opp til muntlig eksamen i norsk, så fikk de i gjennomsnitt karakteren 4,66 til muntlig eksamen og 3,67 til skriftlig. En forskjell på en hel karakter er svært mye når vi sammenlikner to gjennomsnittsverdier for de samme personene på denne måten. Poenget illustreres enda tydeligere når vi ser på de som fikk karakteren 6 til muntlig eksamen. Deres gjennomsnittskarakter til skriftlig eksamen var 4,32 og over halvparten av dem fikk karakteren 4 eller dårligere. Karaktersettingspraksisen i forbindelse med skriftlig eksamen ser dermed ut til å ha fulgt normen om normalfordeling, mens det er helt andre kriterier som legges til grunn for muntlig standpunkt karakter og eksamen.

Når vi setter et hovedskille mellom elever som er med i forsøket og de som er utenfor og har skriftlig sidemål, vil det tildekke at det kan være betydelige forskjeller skolene i mellom. Dette gjelder karakterer, så vel som holdninger og lesekompetanse. I figur 10.10 skiller vi derfor mellom skoler i og utenfor forsøket og tar med alle elever som har tatt eksamen i norsk hovedmål. Elever som har norsk som andrespråk holdes utenfor, mens elever som er fritatt for sidemål inkluderes i tallene for den enkelte skole, på samme måte som elever ved forsøksskolene som har valgt å ha skriftlig sidemål. Figur 10.10 viser gjennomsnittlig standpunkt karakter i norsk skriftlig fra grunnskolens 10. trinn og eksamens karakter fra VK2 i norsk skriftlig hovedmål. Dermed beskrives utgangspunktet og det endelige resultatet ved hver enkelt skole. Hver skole er representert med to markeringer i figuren. Sirkelen angir resultatet elevene hadde med seg fra grunnskolen, mens krysset viser eksamens karakteren på VK2 for de samme elevene. Streken rundt markeringene angir den statistiske usikkerheten, som er særlig stor der det er få elever.



Figur 10.10 Standpunkt karakterer fra grunnskolens 10. trinn og eksamens karakter etter VK2 i norsk skriftlig hovedmål ved 17 skoler. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå. 9 forsøksskoler øverst og 8 sammenligningsskoler nederst.

Det mest slående trekket ved figuren er at skolene med det beste utgangspunktet med noen få unntak har klart seg best, mens skolene med de svakeste elevene har hatt til dels dramatiske fall i karakternivået fra inntak fra grunnskolen til gjennomført videregående opplæring. Ved den svakeste av skolene i forsøket sank nivået fra ca 3,6 til 2,1.⁸¹ Når vi ser bort fra de fem svakeste skolene i diagrammet, de som har karakteren 4 eller lavere som utgangspunkt, ser vi at forsøksskolene gjennomgående har gjort det noe bedre over tid enn sammenligningsskolene. Vi vet fra figur 10.9 at elevene i forsøket hadde meg seg litt svakere norskkarakterer fra grunnskolen enn elevene ved sammenligningsskolene, mens dette forholdet var omvendt etter skriftlig eksamen på VK2. Det som ser ut til å forklare dette er at elevene ved seks av de ni forsøksskolene har klart å opprettholde karakternivået i større grad enn gjennomsnittet av hele elevkullet, mens elevene ved seks av de åtte sammenligningsskolene har opplevd en større tilbakegang enn gjennomsnittet.

Alt i alt opplevde 62 prosent av elevene at de fikk en dårligere karakter til eksamen i norsk skriftlig hovedmål på VK2 enn den standpunkt-karakteren de hadde med seg fra grunnskolen, mens 30 prosent fikk den samme karakteren og bare 8 prosent opplevde en forbedring. På den av forsøksskolene som klarte seg best opplevde ”bare” 47 prosent at karakteren gikk ned, mens 41 prosent beholdt karakteren og 12 prosent fikk bedre karakter. På den av sammenligningsskolene der tilbakegangen var størst, gikk 72 prosent ned en eller flere karakterer, mens 24 prosent beholdt karakteren fra grunnskolen og bare 5 prosent forbedret seg. Her baserer vi oss på tall for hele kullet, og ikke bare nettoutvalget.

10.5 Karakterer i andre fag

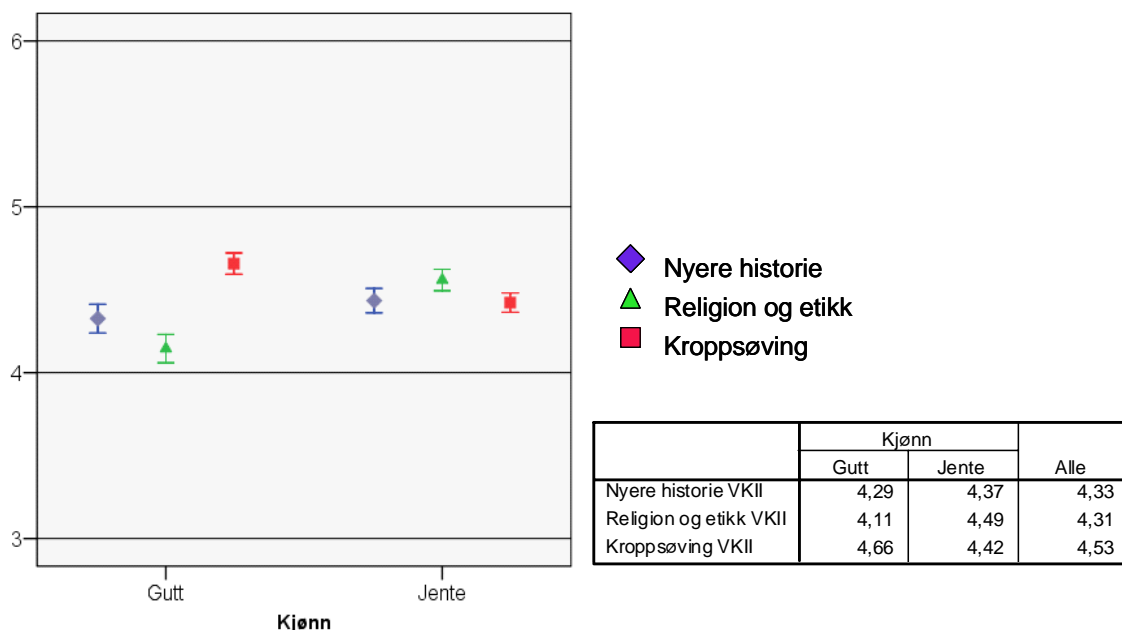
For å beskrive elevenes læringsutvikling nærmere, tar vi også med analyser av karakterer i andre fag enn norsk. Vi har hatt tilgang til et omfattende materiale, spesielt når det gjelder karakterer fra VK2. Det som gjør sammenligningene vanskelige, er at elevene spesialiserte seg i løpet av videregående opplæring med studieretningsfag og valgfag, og at de har få felles fag utover norsk når de har kommet til VK2. Dels vil vi se på resultatene i fellesfagene for hele kullet, dels vil vi måtte dele opp elevkullet ut fra hvilke faglige retninger de har spesialisert seg i.

10.5.1 VK2 karakterer i andre fellesfag

På VK2 er det utenom norskfaget tre andre obligatoriske fellesfag, nemlig kroppsøving⁸², religion og etikk og nyere historie. Gutter og jenter har et svært forskjellig mønster når det gjelder karakterer i disse fagene (figur 10.11). Mens kroppsøving er guttenes sterkeste fag og religion og etikk det svakeste med en innbyrdes forskjell på 0,55 karakterpoeng, er ikke forskjellen mellom karakterene i de tre fagene spesielt stor for jentenes del. Jenter og gutter kommer omtrent likt ut i nyere historie.

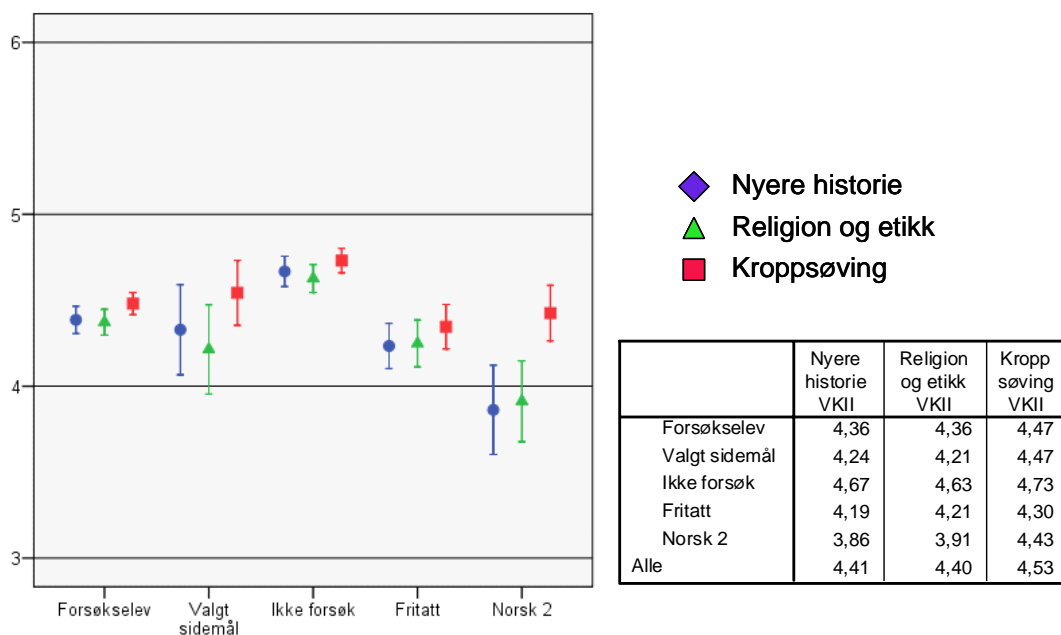
⁸¹ Denne skolen, og den nest svakeste av sammenligningsskolene, avga en svært høy andel av sine elever til andre skoler etter grunnkurset. Våre tall gjelder de elevene som gjennomførte opplæringen ved samme skole.

⁸² Kroppsøving er erstattet med Aktivitetslære for elevene på Idrettsfag.



Figur 10.11 Standpunkt karakterer etter VK2 i nyere historie, religion og etikk og kroppsøving for gutter og jenter. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Når vi skiller mellom de fem hovedgruppene av elever, kommer det fram et ganske overraskende mønster (figur 10.12). Det viser seg at elevene ved sammenligningsskolene, som ikke er i forsøket, har betydelig bedre karakterer i alle tre fag enn alle de fire andre elevgruppene. Deres gjennomsnitt for de tre fagene er henholdsvis 4,67, 4,63 og 4,73. Forsøkslevene ligger omtrent 0,3 karakterpoeng under dette i alle tre fag, mens variasjonen er noe større for den lille gruppen ved forsøksskolene som har valgt sidemål. Elevene som er fritatt for sidemål ligger 0,4 til 0,5 karakterpoeng lavere enn elevene som ikke er i forsøket. Norsk 2 elevene har et betydelig dårligere resultat enn de andre elevene i nyere historie og religion og etikk, mens de er på høyde med de andre i kroppsøving.

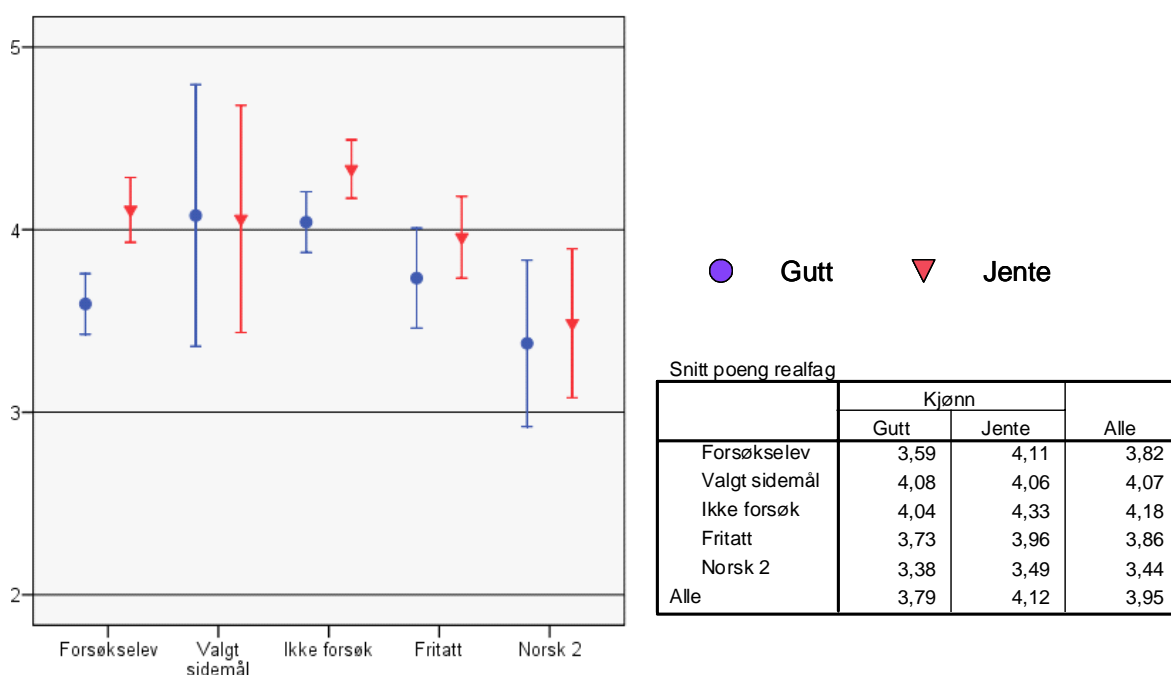


Figur 10.12 Standpunkt karakterer etter VK2 i nyere historie, religion og etikk og kroppsøving for gutter og jenter. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Vi har tidligere vist at det ikke var noen forskjell i standpunkt karakterene i norsk skriftlig og muntlig til VK2 mellom de to største elevgruppene, men en forskjell i forsøkslevenes favør for eksamens karakterene i dette faget. For de tre obligatoriske fagene finner vi derimot betydelige forskjeller i standpunkt karakterer i forsøkslevenes disfavør, når vi sammenlikner med elevene utenfor forsøket ved sammenligningsskolene. En nærmere analyse av resultatene for de av elevene som kom opp i muntlig eksamen, viser at denne forskjellen opprettholdes i nyere historie, mens den nesten utlignes i religion og etikk. Kroppsøving er ikke aktuelt som eksamensfag.

10.5.2 Karakterer i realfag

Realfagene består av matematikk, fysikk, biologi og kjemi.⁸³ For matematikkens del er det to varianter, MX og MZ. MX er den mest teoretiske varianten og danner grunnlag for videre fordypning og realfagsstudier, mens MZ er mer praktisk rettet. Vi vil her operere med en samle karakter for alle realfagene og enkelt karakterer i matematikk, som er det faget flest har karakter i. Figur 10.13 viser at jentene klarer seg bedre enn guttene i realfag i de tre største elevgruppene. Dessuten viser figuren at elevene ved forsøksskolene, og spesielt guttene, ligger et godt stykke etter elevene ved skolene som ikke var med i forsøket. Norsk 2 elevene har de svakeste karakterene, men her er det ingen kjønnsforskjell av betydning.



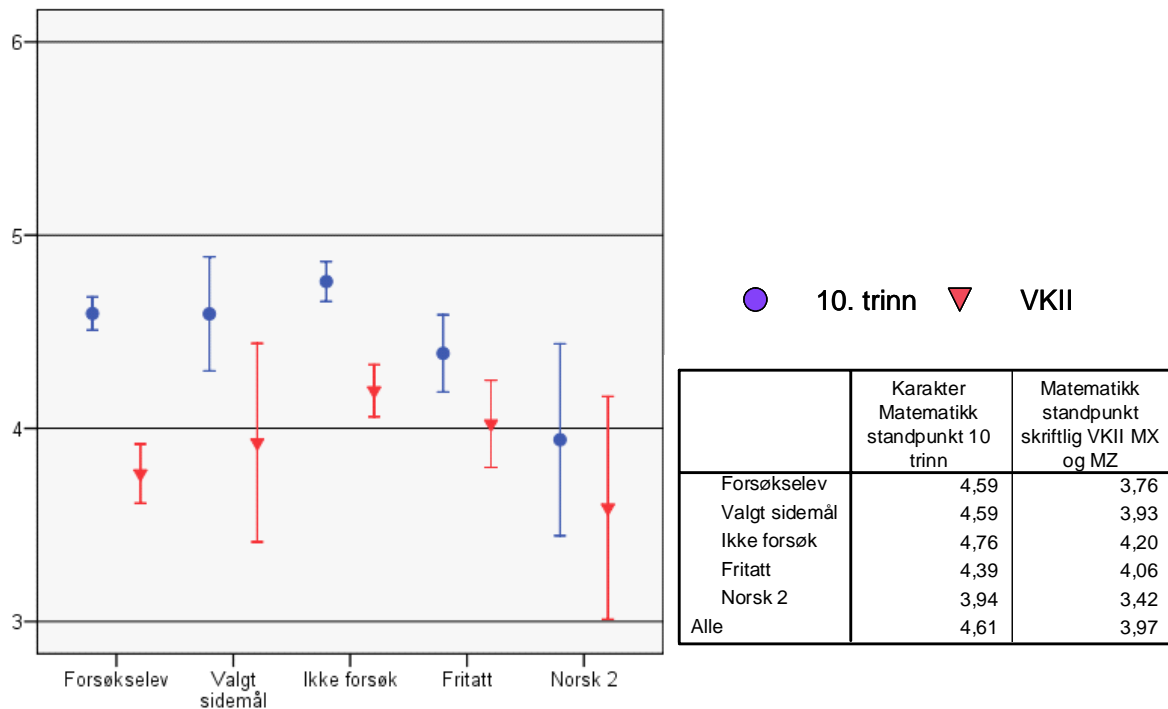
Figur 10.13 Gjennomsnittlige standpunkt karakterer etter VK2 i realfag for gutter og jenter. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

I den grad det fortsatt skulle herske en oppfatning om at guttene er best i realfag, skulle den være grundig tilbakevist av figur 10.13. I gjennomsnitt tilsvarer kjønnsforskjellen et tredjedel karakterpoeng. I praksis betyr det at av tre gutter og tre jenter vil to av hvert kjønn ha samme karakter, mens den tredje jenta har en karakter bedre enn den tredje gutten. Denne forskjellen finner vi blant de ordinære elevene på skolene som ikke var med i forsøket, mens den er enda

⁸³ I tillegg har noen ganske få elever tatt faget hydraulikk.

større blant forsøkslevene. Av to jenter og to gutter blant disse elevene har en av hvert kjønn samme karakter, mens den andre jenta har en karakter bedre enn den andre gutten.

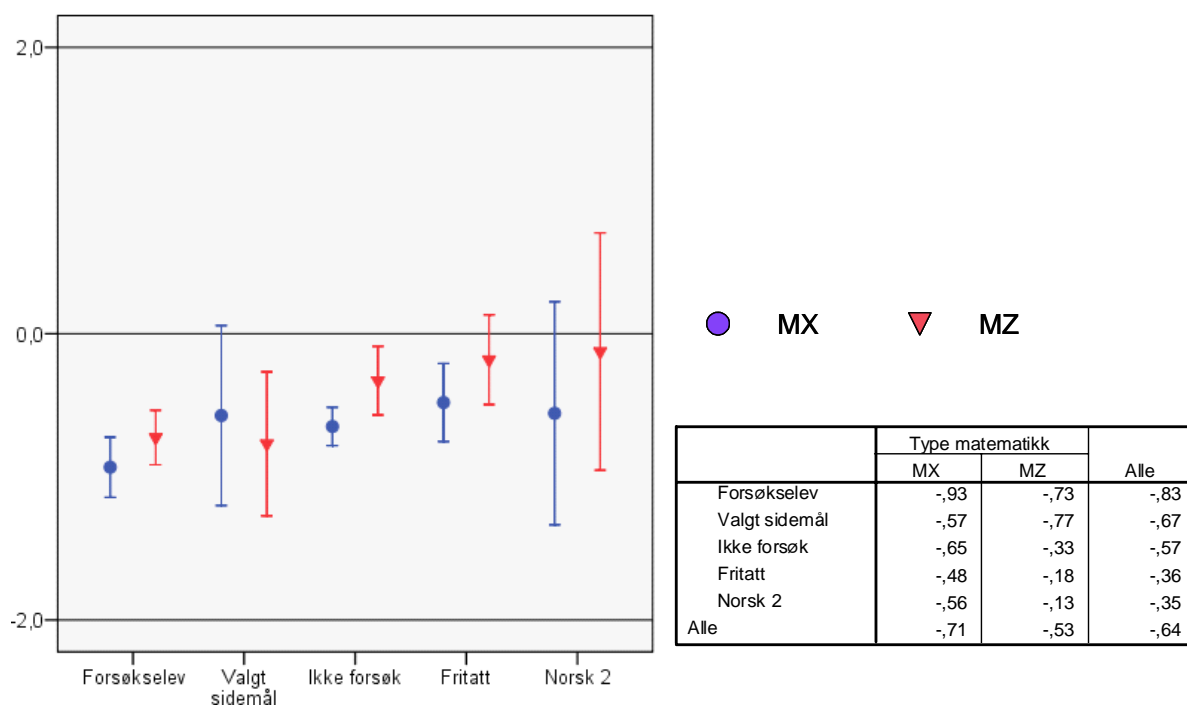
Figur 10.14 gjelder karakterene i matematikk fra grunnskolens 10. trinn og fra VK2. Har inkluderes bare de elevene som har gått videre med matematikk til VK2 slik at vi sammenlikner de samme elevene over tid. VK2-karakteren gjelder begge varianter, MX og MZ.



Figur 10.14 Gjenomsnittlige standpunkt karakterer fra grunnskolen og etter VK2 i matematikk for fem elevgrupper. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Karakterutviklingen i matematikk er dramatisk, kanskje særlig med tanke på at dette er elever som frivillig har valgt å fortsette med faget etter grunnkurset. I gjennomsnitt går de ned med 0,64 karakterpoeng fra grunnskolens siste klasse til VK2. Det betyr som eksempel at i en klasse på 24 elever har 15 gått ned en karakter, mens ni har beholdt karakteren fra grunnskolen. Enda mer dramatisk er utviklingen blant forsøkslevene, som har gått tilbake med 0,83 karakterpoeng i gjennomsnitt. Med det samme eksemplet har 20 av 24 av disse elevene gått ned med en karakter. Elevene på skolene utenfor forsøket har klart seg mye bedre. Av dem har ”bare” 13 av 24 gått ned en karakter. Utviklingen for den lille gruppen av elever som valgte sidemål på forsøksskolene er helt tilsvarende. Elevene som er fritatt for nynorsk og norsk 2 elevene hadde de svakeste resultatene i utgangspunktet, men har ikke gått fullt så mye tilbake som de andre elevene.

Figur 10.15 viser endringene i karakter for de fem elevgruppene kontrollert for hvilken matematikktipe de har valgt. De som valgte den krevende MX varianten gikk i gjennomsnitt tilbake med 0,71 karakterpoeng, mens de som valgte den noe enklere MZ varianten gikk tilbake med 0,53 karakterpoeng. Minst tilbakegang hadde norsk 2 elever som valgte MZ, mens forsøkslever som valgte MX gikk tilbake med 0,93 karakterpoeng. Når det gjelder matematikkarakterene er forskjellen mellom de to største elevgruppene særlig påtakelig. Forsøkslevene kommer dårlig ut i sammenligning med de andre elevene, uavhengig av hvilken variant av matematikk de har valgt.

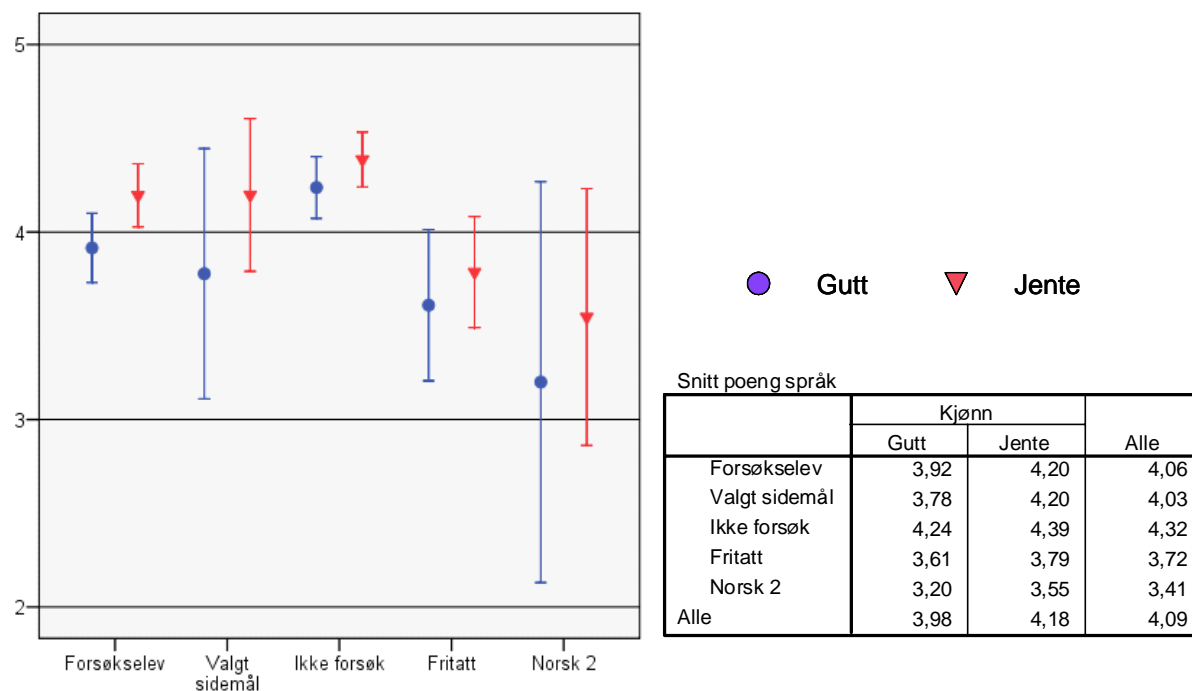


Figur 10.15 Endring i standpunktkarakterer i matematikk fra grunnskolens 10. trinn til VK2 for fem elevgrupper kontrollert for type matematikk. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

10.5.3 Karakterer i språkfag

Blant språkfagene inngår engelsk, spansk, fransk, tysk, italiensk, russisk, latin og japansk.

Tabell 10.16 viser standpunktkarakterene fra VK2 etter kjønn og status i forhold til forsøket.

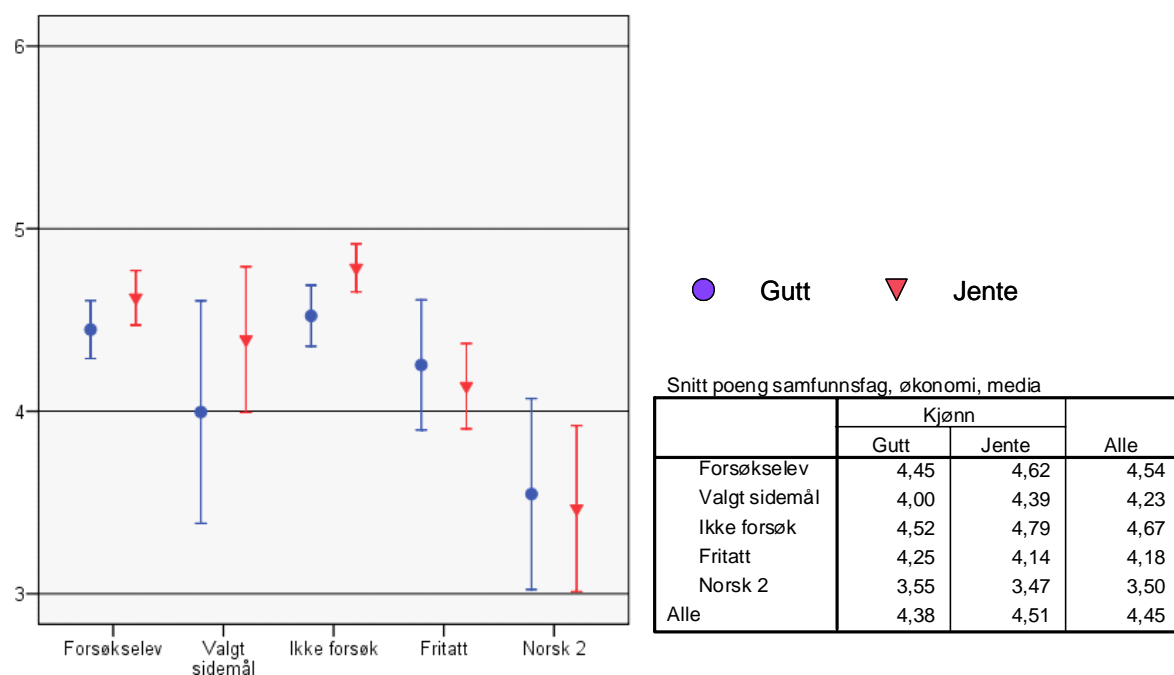


Figur 10.16 Gjennomsnittlige standpunktkarakterer etter VK2 i språkfag for gutter og jenter. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Karakterforskjellene mellom gruppene av elever og mellom kjønnene er mindre i språkfagene enn i realfagene, med unntak for de svært få guttene blant norsk 2 elevene som tar språkfag og som gjør det relativt dårlig. Jentene gjør det likevel jevnt over noe bedre enn guttene, og guttene blant forsøkslevene gjør det dårligere enn guttene på skolene utenfor forsøket.

10.5.4 Karakterer i samfunnsfag, økonomiske fag og mediefag

I denne gruppen av fag inngår et stort antall mindre studieretningsfag og valgfag som vi har valgt å slå sammen. De største er samfunnskunnskap, rettslære, bedriftsøkonomi og samfunnsøkonomi. Figur 10.17 viser standpunkt karakterene til VK2 etter kjønn og status i forhold til forsøket.



Figur 10.17 Gjennomsnittlige standpunkt karakterer etter VK2 i samfunnsfag for gutter og jenter. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Samtidig som karakternivået er høyere i disse fagene enn i realfagene og språkfagene, er forskjellene mellom gruppene og kjønnene mindre. Det er ikke her noen signifikant forskjell mellom jenter og gutter som er med i og utenfor forsøket. Norsk 2 elevene skiller seg imidlertid ut med et betydelig lavere karakternivå enn de andre gruppene.

10.6 Effekter på karakterene

10.6.1 Å bedre elevenes muntlige og skriftlige framstillingsevne

Å bedre elevenes skriftlige og muntlige framstillingsevne er trolig det av målene ved forsøket som det er knyttet mest oppmerksomhet til. Det er to grunner til dette. For det første har forsøket i stor grad blitt begrunnet med at den tiden som elevene bruker til å lære seg å skrive nynorsk kan frigjøres og brukes til å gjøre dem bedre i bokmål. Den andre grunnen er at dette kanskje er de av forsøkets mål som det er enklest å operasjonalisere når vi skal se etter effekter. Veldig enkelt framstilt kan vi si at når elevene kan frigjøre tid som nå brukes på å lære skriftlig sidemål, vil dette kunne slå ut i form av bedre karakterer i norsk. Det var vel nettopp dette Oslos byrådsleder Erling Lae så for seg da han foreslo en utvidelse av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. ”Byrådslederen er overbevist om at mer tid på hovedmålet vil styrke elevenes

norsk-kunnskaper. – Det har jeg selv sett som gammel norsklærer. Jeg har brukt rødpennen på mange nynorskstiler. Det er meningsløst at elever som ikke er motivert for det skal måtte pugge nynorsk grammatikk, mener Lae.⁸⁴

Forestillingen om at man kan bli bedre i hovedmålet ved å omdisponere tidsressursene bygger på tre forutsetninger om tidsbruk i norskundervisningen, nemlig at man bruker mye tid på å lære skriftlig sidemål i dag, at man ikke bruker nok tid på hovedmålet og at tid brukt på den ene målformen går ut over læringsutbyttet i den andre. I intervjuundersøkelsen med norsklærerne, som ble gjennomført midtveis i forsøket, ble det bemerket at forestillingen om at man bruker mye tid på sidemålet til dels bygger på en misforståelse. Det er kanskje ikke så mye tid som kan frigjøres. Forestillingen om at tidsknapphet er et vesentlig hinder for å nå læringsmålene i norsk, er også problematisk. Norskfagets innhold, undervisningens kvalitet, pedagogiske virkemidler og elevenes motivasjon er vel så relevante som forklaringsfaktorer. Endelig er det langt fra selvsagt at tid brukt på å lære å skrive nynorsk bare vil ha en negativ effekt på læring av bokmål. At læring av en målform kan berike den andre målformen er ikke utenkelig.

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har ikke bare dreiet seg om frigjort tid som kan brukes på hovedmålet. I den grad omdisponering av tid har vært et vesentlig element i forsøket, har den frigjorte tiden ikke minst gått med til å gjøre elevene bedre kjent med nynorsk litteratur, som er både et mål og et virkemiddel i forsøket. Dessuten har pedagogisk utviklingsarbeid og nye vurderingsformer stått svært sentralt i forsøket. I den grad vi finner effekter av forsøket på karakterene i norsk, vil frigjort tid være bare en av flere mulige forklaringsfaktorer.

I resten av dette kapitlet vil vi presentere multivariate analyser der hovedformålet er å måle eventuelle effekter av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på elevenes karakterer. Hensikten med slike analyser er å se om det finnes effekter av forsøket når vi samtidig kontrollerer for en rekke andre forhold som kan ha betydning for resultatene elevene oppnår. Slike forhold gjelder i første rekke tidligere resultater målt i form av karakterer og annen relevant kompetanse. Dessuten bruker vi bakgrunnsopplysninger som kjønn, foreldres utdanning og yrkesaktivitet, bosted og språklig bakgrunn. Endelig tar vi med en del holdningsvariabler knyttet til opplevd læringsutbytte, tilfredshet med undervisning og oppfatning av egne faglige styrker og svakheter.

10.6.2 Effekter på grunnskolekarakterene

Den første analysen vi skal foreta gjelder ikke resultatene fra videregående opplæring, men elevenes utgangspunkt da de begynte på grunnkurset. Vi ser det som naturlig å starte med å se på hvilke forhold som har effekt på dette faglige utgangspunkt. Som avhengig variabel har vi valgt elevenes inntakspoeng da de søkte videregående opplæring. I denne analysen inkluderer vi alle som vi har de nødvendige opplysningene. Tabell 10.9 viser hvilke opplysninger vi har tatt med.

⁸⁴ Dagsavisen, 4. juni 2007 <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article294229.ece>.

Tabell 10.9 Variabler som inngår i multippel lineær regresjon med inntakspoeng som avhengig variabel. $N = 1292$

	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Minimum	Maksimum	Korrelasjon med avhengig variabel
Avhengig variabel:					
Inntakspoeng 6 punkt skala	4,604	0,513	1,59	5,85	1,000
Mor og/eller far har høyere utdanning (1)	1,132	0,836	0	2	0,343
Familiens inntekt i 100.000 kroner	7,548	4,017	0	15	0,264
Lærenem	0,009	0,996	-3,331	2,602	0,253
Mor og eller far er i arbeid (1)	1,678	0,579	0	2	0,234
Mor og/eller far snakker ikke norsk (1)	0,471	0,810	0	2	-0,233
Teorisvak	-0,024	0,978	-2,785	3,168	-0,233
Sosialt usikker	-0,081	0,960	-1,731	3,822	-0,205
Grunnskolens karaktersnitt for de andre elevene					
Oslo Vest og Nord (4)	0,32	0,467	0	1	0,130
Motivert	0,052	0,941	-3,282	1,996	0,123
Kjønn (2)	1,53	0,499	1	2	0,110
Groruddalen (4)	0,23	0,418	0	1	-0,100
Ambisiøs	0,074	0,902	-5,580	1,290	0,077
Bor sammen med begge foreldre (3)	0,681	0,466	0	1	0,061
Oslo Sør og Øst (4)	0,32	0,465	0	1	-0,056

1) 0 = Ingen, 1 = En av dem, 2 = Begge

2) 1 = Gutt, 2 = Jente

3) 0 = Nei, 1 = Ja

4) 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Oslo indre by

De fire første kolonnene gjengir gjennomsnittsverdi, standardavvik, minimumsverdi og maksimumsverdi for variablene som inngår i analysen. Den femte kolonnen viser hvor sterkt korrelert de enkelte uavhengige variablene er med den avhengige variabelen, som her er inntakspoeng omregnet til en ordinær seks punkts karakterskala. Korrelasjonskoeffisienten kan variere mellom -1 og $+1$, der -1 betyr at det er en perfekt omvendt sammenheng, $+1$ betyr at variablene måler akkurat det samme, mens 0 betyr at det ikke er noen sammenheng i det hele tatt. Disse bivariate sammenhengene er viktige å kjenne til før vi tar fatt på den multivariate analysen.

Vi ser at mors og fars utdanning er særlig sterkt positivt korrelert med antall inntakspoeng. At mor og far er i arbeid og at de har en høy inntekt øker også sannsynligheten for gode karakterer. Å bo sammen med begge foreldrene er svakt positivt korrelert med karakterene. De som bor vest og nord i Oslo har bedre karakterer enn de som bor i indre by, mens de som bor i Groruddalen eller i sør og øst har dårligere karakterer. Det er en negativ sammenheng mellom karakterer og at foreldrene har fremmedspråklig bakgrunn. De tre egenskapene, lærenem, motivert og ambisiøs er positivt korrelert med karakternivået, mens teorisvak og sosialt usikker er negativt korrelert⁸⁵. Vi ser også at jenter har noe bedre karakterer enn gutter. Alle korrelasjonene i tabellen er signifikante.

Variabelen "Grunnskolens karaktersnitt for de andre elevene" krever en egen forklaring. Her har vi tatt for oss karakterene til de andre elevene som gikk på samme grunnskole som den aktuelle eleven og beregnet et gjennomsnitt av dette. Den enkelte elevs eget gjennomsnitt er holdt utenfor. Beregningen omfatter dessuten bare de elevene som begynte på grunnkurs i

⁸⁵ De fem egenskapene er resultater av en faktoranalyse der elevene svarte på 15 spørsmål om skolehverdagen og sine egne evner og forutsetninger.

allmennfag, idrettsfag eller musikk, dans og drama etter grunnskolen. Vi ser at dette gjennomsnittet varierer fra 4,07 til 4,83. Dessuten ser vi at karakternivået for de elevene man gikk sammen med korrelerer med egne karakterer. Hvis man gikk på en grunnskole med et lavt gjennomsnitt for de andre elevene, vil altså sannsynligheten for at eleven selv fikk karakterer under gjennomsnittet øke.

Tabell 10.10 viser resultatet av regresjonsanalysen der inntakspoengene er uavhengig variabel. Modellen forklarer bare en fjerdedel av variasjonen i inntakspoengene, men vi finner signifikante effekter av i alt 10 forskjellige forhold. De fem nederste variablene i tabellen, som har nedtonet skrift, gir ikke signifikante effekter.

Tabell 10.10 Resultat av multiplert lineær regresjon med inntakspoeng som avhengig variabel. N = 1292

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		
	B	Std.feil	Beta	t	Sig.
Andel forklart varians: 25,6 %					
Konstantledd	2,761	0,401		6,880	0,000
Mor og/eller far har høyere utdanning	0,133	0,018	0,216	7,306	0,000
Lærenem	0,090	0,013	0,174	6,916	0,000
Teorisvak	-0,082	0,013	-0,156	-6,336	0,000
Jente	0,160	0,025	0,155	6,368	0,000
Mor og eller far er i arbeid	0,080	0,025	0,091	3,188	0,001
Sosialt usikker	-0,046	0,013	-0,087	-3,463	0,001
Grunnskolens karaktersnitt for de andre elevene	0,287	0,088	0,087	3,260	0,001
Motivert	0,042	0,014	0,077	3,072	0,002
Mor og/eller far snakker ikke norsk	-0,049	0,019	-0,077	-2,542	0,011
Bor sammen med begge foreldre	0,054	0,027	0,049	1,999	0,046
Oslo Vest og Nord	-0,066	0,042	-0,060	-1,591	0,112
Familiens inntekt i 100.000 kroner	0,006	0,004	0,045	1,405	0,160
Ambisiøs	0,018	0,014	0,031	1,276	0,202
Oslo Sør og Øst	-0,032	0,041	-0,029	-0,765	0,444
Groruddalen	0,009	0,044	0,007	0,195	0,846

Sterkest effekt finner vi av foreldrenes utdanning, det vil si om ingen, en av dem eller begge har høyere utdanning. B-verdien fra regresjonsmodellen forteller at hvis en av foreldrene har høyere utdanning, øker dette gjennomsnittskarakteren med 0,133 poeng i forhold til om ingen av dem hadde høyere utdanning, hvis begge har høyere utdanning, blir økningen det dobbelte. Dette funnet er i tråd med det som vises i tidligere bidrag til norsk utdanningsforskning (Aamodt 1982; Hansen 1986) og som bekreftes i nyere forskning (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999; Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe 2006; Støren, Helland og Grøgaard 2007). Det samme gjelder den negative effekten av å ha foreldre uten norskspråklig bakgrunn og den positive effekten av å bo sammen med begge foreldre. Vi finner derimot ingen effekt av bosted eller av familiens inntekt.

Vi ser videre at det er en kjønnseffekt slik at jenter oppnår bedre resultater enn gutter, også når det kontrolleres for en rekke andre forhold. Fire av de fem personlighetsegenskapene gir effekter. Det er bare av å være ambisiøs at vi ikke finner noen signifikant effekt. Å oppfatte

seg selv som lærenem og motivert trekker i positiv retning, mens å være teorisvak og sosialt usikker trekker i negativ retning.⁸⁶

Vi finner også en signifikant effekt av hvilket karakternivå det var blant elevene man gikk på ungdomsskolen sammen med. Den høye B-verdien kan umiddelbart tyde på at denne effekten er sterkere enn alle de andre effektene. Her må vi imidlertid være klar over det som ble vist i tabell 10.4, nemlig at det gjennomsnittlige karakternivået på skolene varierte mellom 4,07 og 4,83. Dermed er den største tenkelige endringen på 0,76 poeng, slik at forskjellen mellom å komme fra skolene med det laveste og det høyeste nivået tilsvarer 0,76 karakterpoeng. Ettersom det her for en stor del dreier seg om standpunkt karakterer, vil denne forskjellen i noen grad kunne avspeile effekten av å komme fra skoler som praktiserer ulike karaktersettingsregimer. Samtidig er det helt rimelig å tenke seg at det å være sammen med flinke elever kan trekke en svak elev opp, på samme måte som svake elever kan trekke en sterk elev ned. Grøgaard viser effekten av dette i en studie av integrering av prestasjonssvake elever (Grøgaard 2002).

10.6.3 Effekter på det generelle karakternivået på VK2

I vår neste analyse vil vi bruke det samlede karakternivået på VK2 som avhengig variabel. Her tar vi med de tre standpunkt karakterene i norsk skriftlig og muntlig og eksamens karakteren norsk skriftlig. Hovedmåls karakteren brukes for de ordinære elevene, mens norsk 2 elevene har sine egne læringsmål og karakterer i norsk. Vi holder karakterer i sidemål utenfor. Videre tar vi med standpunkt karakterer for de tre obligatoriske fagene kroppsøving, nyere historie og religion og etikk og en sum av alle andre standpunkt karakterer eleven har. Av dette lages en sum som deles på antall karakterer, og vi får et gjennomsnitt for de karakterene som er gitt på VK2. Det kan kanskje innvendes at dette målet vil kunne bli et fellesmål for epler og pærer, ettersom elevene velger ulikt gjennom videregående og at det kan være variasjon i karaktersettingsregimene i ulike fag. Vi har prøvd å ta høyde for dette ved å bruke fagsammensetning som egen variabel i analysene. Dette gir ikke signifikante effekter. Det viser seg imidlertid at det har betydning hvilken studieretning man har valgt, og dette vil derfor bli brukt som uavhengig variabel.

⁸⁶ Det er viktig å være klar over at de fem egenskapstypene ikke er korrelert med hverandre. De er resultater av faktoranalyse med varimax rotasjon og skal per definisjon være statistisk uavhengige. Det er kanskje naturlig å tenke seg at å være motivert og lærenem er omtrent det samme, men slik er det ikke i faktormodellen. Det er heller ingen ting i veien for at en elev kan være sterkt motivert og samtidig ha tungt for å lære, på samme måte som man kan være teorisvak og ambisiøs.

Tabell 10.11 Variabler som inngår i multipl linear regresjon med gjennomsnitt av VK2 karakterer som avhengig variabel. N = 1264

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum	Korrelasjon med avhengig variabel
Avhengig variabel: Snitt poeng VK2	4,292	0,725	1,57	5,91	1,000
Inntakspoeng 6 punkt skala	4,614	0,506	1,59	5,85	0,685
Snitt inntakspoeng for de andre elevene i klassen	50,374	4,430	33,27	57,88	0,460
Lærenem	0,008	0,997	-3,331	2,602	0,334
Mor og/eller far har høyere utdanning (1)	1,134	0,836	0	2	0,304
Familiens inntekt i 100.000 kroner	7,585	4,017	0,00	15,00	0,248
Teorisvak	-0,031	0,979	-2,785	3,168	-0,245
Indeks læringsutbytte	4,124	1,183	0,50	6,50	0,211
Mor og/eller far snakker ikke norsk (1)	0,4643	0,805	0	2	-0,199
Elevtrivselsindeks 2007	83,885	18,766	1	100	0,189
Motivert	0,0602	0,941	-3,282	1,996	0,185
Oslo Vest og Nord (3)	0,32	0,468	0	1	0,177
Fritatt for sidemål (6)	0,14	0,350	0	1	-0,164
Mor og eller far er i arbeid (1)	1,684	0,573	0	2	0,141
Norsk som andrespråk (6)	0,04	0,197	0	1	-0,137
Idrettsfag (5)	0,09	0,285	0	1	-0,127
Kjønn (2)	1,54	0,499	1	2	0,117
Sosialt usikker	-0,084	0,959	-1,731	3,822	-0,115
Musikk,dans,drama (5)	0,09	0,288	0	1	0,113
Ambisiøs	0,0710	0,901	-5,581	1,290	0,096
Oslo Sør og Øst (3)	0,31	0,465	0	1	-0,092
Groruddalen (3)	0,23	0,418	0	1	-0,087
Indeks læringsteknikker	3,892	1,233	0,50	6,50	0,087
Bor sammen med begge foreldre (3)	0,686	0,464	0	1	0,069
Er med i forsøket (6)	0,43	0,495	0	1	(0,036)
Valgt sidemål (6)	0,05	0,221	0	1	(-0,014)

1. 0 = Ingen, 1 = En av dem, 2 = Begge

2. 1 = Gutt, 2 = Jente

3. 0 = Nei, 1 = Ja

4. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Oslo indre by

5. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Allmennfag

6. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Ordinære elever ved skoler som ikke er med i forsøket

Korrelasjonskoeffisienter i parentes er ikke signifikante.

Inntakspoengene til videregående opplæring er i særklasse den variabelen som er sterkest korrelert med gjennomsnittlige karakterpoeng til VK2. Korrelasjonskoeffisienten er på 0,685, noe som betyr at inntakspoengene alene kan forklare 47 prosent av variasjonen i VK2-karakteren ($100 * 0,685^2$). Inntakspoengene for de elevene man gikk sammen med på grunnkurset samvarierer også sterkt med VK2-karakterene, med en korrelasjonskoeffisient på 0,46. Det er videre grunn til å merke seg at karakternivået er høyere på musikk, dans, drama enn det er på allmennfag og lavere på idrettsfag. Trivsel er positivt korrelert med karakternivået. Vi ser dessuten at de som er fritatt for sidemål og norsk 2 elevene har et lavere karaktergjennomsnitt enn ordinære elever ved skolene utenfor forsøket. For øvrig gjenfinner vi

omtrent de sammenhengene mellom de uavhengige variablene og den avhengige variabelen VK2-karakterer som vi fant for inntakspoengene (tabell 10.8).

Tabell 10.12 Resultat av multipl linear regresjon med gjennomsnitt av VK2-karakterer som avhengig variabel. $N = 1264$

Andel forklart varians: 54,8 %	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.
	B	Std.feil	Beta	t	
Konstantledd	-0,046	0,205		-0,223	0,824
Inntakspoeng 6 punkt skala	0,871	0,044	0,608	19,798	0,000
Lærenem	0,099	0,015	0,136	6,522	0,000
Indeks læringsutbytte	0,077	0,016	0,126	4,889	0,000
Fritatt for sidemål	-0,199	0,059	-0,096	-3,385	0,001
Teorisvak	-0,062	0,015	-0,083	-4,171	0,000
Sosialt usikker	0,062	0,016	0,083	4,016	0,000
Jente	0,104	0,030	0,071	3,483	0,001
Mor og eller far er i arbeid	-0,082	0,029	-0,065	-2,866	0,004
Er med i forsøket	-0,095	0,034	-0,065	-2,792	0,005
Familiens inntekt i 100.000 kroner	0,012	0,005	0,064	2,559	0,011
Motivert	0,044	0,016	0,057	2,703	0,007
Idrettsfag	0,125	0,052	0,049	2,373	0,018
Musikk,dans,drama	0,118	0,052	0,047	2,250	0,025
Elevtrivselsindeks 2007	0,002	0,001	0,042	1,975	0,048
Oslo Vest og Nord	0,075	0,047	0,049	1,606	0,109
Mor og/eller far har høyere utdanning	0,031	0,021	0,035	1,476	0,140
Snitt inntakspoeng for de andre elevene i klassen	-0,005	0,005	-0,031	-1,050	0,294
Bor sammen med begge foreldre	0,037	0,031	0,024	1,197	0,231
Oslo Sør og Øst	-0,035	0,046	-0,022	-0,757	0,449
Ambisiøs	0,017	0,016	0,021	1,067	0,286
Norsk som andrespråk	-0,043	0,089	-0,012	-0,489	0,625
Valgt sidemål	-0,036	0,067	-0,011	-0,538	0,591
Groruddalen	0,018	0,049	0,010	0,356	0,722
Mor og/eller far snakker ikke norsk	-0,004	0,028	-0,005	-0,151	0,880
Indeks læringsteknikker	-0,003	0,016	-0,005	-0,195	0,846

Modellen forklarer 54,8 prosent av variasjonen i VK2-karakterene. 14 av variablene gir signifikante effekter på karakternivået, mens de 11 nederste, som har nedtonet skrift, ikke gir signifikante effekter. Den klart sterkeste effekten finner vi, ikke uventet, av inntakspoengene. For hver hele karakter gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen øker, øker VK2-karakterene med 0,871 poeng. Dette er en usedvanlig sterk effekt, og med en så sterk effekt av karakterene, er det nesten overraskende at vi finner signifikante effekter av så mange andre forhold. Målt gjennom beta-koeffisientene, som er standardiserte og sammenliknbare, ser vi at det er elevenes oppfatning av seg selv som lærenemme og deres opplevde læringsutbytte som gir de nest sterkeste effektene. Å oppfatte seg selv som teorisvak virker i negativ retning på VK2-karakterene, mens det motsatte er tilfelle når man er sosialt usikker. På den annen side har den generelle trivselen en positiv effekt.

Vi ser videre at det er en relativt sterk negativ effekt av å være fritatt for sidemål, samtidig som det også har en negativ effekt på de samlede VK2-karakterene å være med i forsøket med valgfritt sidemål. Effekten er ikke spesielt sterk, men signifikant og bekrefter det

generelle inntrykket etter gjennomgangen tidligere i dette kapitlet av de bivariate sammenhengene mellom karakterene i ulike fag og status i forhold til forsøket. Når vi finner en slik effekt også i den multivariate analysen, betyr det at elevene som har vært med i forsøket generelt har fått noe dårligere karakterer enn det som kunne forventes når vi tar hensyn til de andre forholdene som er tatt med i analysen. I utgangspunktet hadde de noe svakere karakterer enn de ordinære elevene ved sammenligningsskolene, og i løpet av videregående opplæring har de oppnådd enda svakere resultater enn hva dette utgangspunktet skulle tilsi.

Det er en svak kjønnseffekt i jentenes favør, og den er svakere enn den var på inntakspoengene fra grunnskolen. Å gå på idrettsfag eller musikk, dans og drama gir positive effekter, noe som kan tyde på at vi har med ulike karaktersettingsregimer å gjøre. Når vi senere skal se på effekter på karakterene i norsk, blir det viktig å se om effekten av studieretning opprettholdes eller forsvinner. Hvis den forsvinner, er det mye som kan tyde på at det er karaktersetningen i studieretningsfagene på de to små studieretningene som gjør utslaget i analysen av det generelle karakternivået på VK2.

Vi finner ingen effekt av at en eller begge foreldre har høyere utdanning i denne analysen, mens vi finner en noe overraskende negativ effekt av at de er i arbeid. I realiteten er dette en effekt av at begge er i arbeid, ettersom dette er tilfellet for flertallet av elevene. Når vi ser dette i forhold til de positive effekten av foreldrenes inntekt, er det trekk i materialet som kan tyde på at kombinasjonen av høy inntekt og at en av foreldrene er hjemme kan ha en positiv effekt på det generelle karakternivået.

Det er også interessant å merke seg at vi ikke finner noen effekt av at man har norsk som andrespråk eller at en eller begge foreldre ikke har norsk som sitt morsmål. Vi vet at disse elevene i utgangspunktet har svakere resultater, og at de også har svakere resultater gjennom videregående opplæring. Når vi kontrollerer for det relativt svake faglige utgangspunktet deres, gjør de det imidlertid verken bedre eller dårligere enn det som kan forventes.

10.6.4 Effekter på norsk muntlig hovedmål standpunkt karakter på VK2

De tre siste analysene i dette kapitlet vil omhandle norsk karakterene som elevene oppnår på VK2. Det gjøres egne analyser for å finne forhold som har effekter på standpunkt karakterene i norsk skriftlig om muntlig som hovedmål og eksamens karakteren i norsk skriftlig hovedmål. I disse analysene holder vi elever som har norsk som andrespråk utenfor, fordi de ikke har samme læringsmål og heller ikke går opp til samme eksamen som de øvrige elevene.

Vi gjør ellers et par endringer i hva som benyttes som uavhengige variabler i forhold til den foregående analysen om effekter på det samlede karakternivået på VK2. I stedet for å bruke inntakspoeng fra grunnskolen bruker vi nå norsk karakterene, det vil si standpunkt karakterene i norsk skriftlig og muntlig hovedmål. I tillegg tar vi med tre andre karakterer som indikatorer på faglig styrke, nemlig standpunkt karakterene fra VK2 i de tre obligatoriske fellesfagene kroppsøving⁸⁷, nyere historie og religion og etikk. Vi gjør dette for å se om det er såkalte smitteeffekter (Grøgaard 1997) fra karakterer i andre fag på norsk karakterene, og de tre fagene er de eneste siden det ikke er flere fag som alle elever har karakterer i på VK2. Endelig tar vi med resultatet av lesetesten, som ble laget spesielt for denne evalueringen, som uavhengig variabel.

Vårt primære formål med analysene er å se etter effekter av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Når vi gjør dette, er det nødvendig å kontrollere for så mange forhold som mulig slik at vi kan få fram den rene effekten av forsøket. Tabell 10.13 viser hvilke uavhengige variabler som er med i analysen som gjelder muntlig standpunkt karakter i norsk. Kolonnen til høyre viser hvilken sammenheng det er mellom denne karakteren og de forholdene vi har valgt å ta med i regresjonsanalysen.

⁸⁷ Kroppsøving er erstattet med Aktivitetslære for elevene på Idrettsfag.

Tabell 10.13 Variabler som inngår i multippel lineær regresjon med standpunktkarakter i norsk muntlig på VK2 som avhengig variabel. $N = 1163$

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum	Korrelasjon med avhengig variabel
Avhengig variabel: Norsk muntlig standpunkt VK2	4,419	0,901	2	6	1,000
Snitt poeng tre obligatoriske fag	4,486	0,758	1	6	0,692
Norsk muntlig standpunkt 10 trinn	4,702	0,643	2	6	0,466
Norsk skriftlig standpunkt 10 trinn	4,421	0,728	2	6	0,439
Lesetestindeks 6-delt	4,237	1,093	1	6	0,361
Karakter norsk for de andre elevene i klassen	4,029	0,452	2,653	5,073	0,281
Lærenem	0,025	0,996	-3,331	2,602	0,274
Indeks læringsutbytte	4,096	1,190	0,500	6,500	0,251
Teorisvak	-0,018	0,976	-2,786	3,169	-0,222
Kjønn (2)	1,528	0,499	1	2	0,201
Motivert	0,040	0,955	-3,228	1,997	0,195
Mor og/eller far har høyere utdanning (1)	1,157	0,834	0	2	0,184
Indeks læringsteknikker	3,854	1,225	0,500	6,500	0,169
Elevertrivselsindeks 2007	84,188	18,601	1	100	0,167
Fritatt for sidemål (5)	0,138	0,346	0	1	-0,142
Idrettsfag (6)	0,093	0,290	0	1	-0,126
Sosialt usikker	-0,098	0,933	-1,731	3,823	-0,121
Mor og/eller far snakker ikke norsk (1)	0,382	0,740	0	2	-0,119
Oslo Vest og Nord (4)	0,351	0,477	0	1	0,098
Ambisjøs	0,076	0,890	-5,581	1,291	0,079
Bor sammen med begge foreldre (3)	0,657	0,475	0	1	0,075
Mor og eller far er i arbeid (1)	1,672	0,583	0	2	0,061
Groruddalen (4)	0,218	0,413	0	1	-0,051
Oslo Sør og Øst (4)	0,316	0,465	0	1	-0,049
Mor og/eller far har nynorsknært talemål (1)	0,086	0,329	0	2	(0,041)
Er med i forsøket (5)	0,437	0,496	0	1	(-0,017)
Valgt sidemål (5)	0,054	0,226	0	1	(0,011)
Musikk,dans,drama (6)	0,074	0,262	0	1	(0,011)

1. 0 = Ingen, 1 = En av dem, 2 = Begge

2. 1 = Gutt, 2 = Jente

3. 0 = Nei, 1 = Ja

4. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Oslo indre by

5. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Allmennfag

6. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Ordinære elever ved skoler som ikke er med i forsøket

Korrelasjonskoeffisienter i parentes er ikke signifikante.

Den variabelen som er sterkest korrelert med muntligkarakteren i norsk er gjennomsnittskarakteren for de tre fellesfagene kroppsøving, nyere historie og religion og etikk. Korrelasjonskoeffisienten er så høy som 0,692, og det betyr at vi kan forklare 48 prosent av variasjonen i standpunktkarakteren i norsk muntlig med resultatet elevene oppnår i disse tre fagene ($100 * 0,692^2$). Vi ser at også karakteren i norsk muntlig fra 10. trinn er en svært god indikator på muntligkarakteren tre år senere med en korrelasjonskoeffisient på 0,466, men ikke på langt nær så god som gjennomsnittet for de tre fellesfagene på VK2. Skriftligkarakteren i norsk fra grunnskolen henger nesten like sterkt sammen med muntligkarakteren fra VK2 som muntligkarakteren fra grunnskolen. Også lesetesten er sterkt korrelert med muntligkarakteren

til VK2. Ikke minst er det en tydelig sammenheng mellom kjønn og muntligkarakter i norsk. For øvrig kjenner vi igjen mange trekk fra presentasjonen av de to regresjonsanalysene foran.

Vi ser at verken elevene som var med i forsøket, eller de som gikk på skoler som var med i forsøket, mens som selv valgte å ha skriftlig sidemål, har muntligkarakter som avviker fra det kontrollgruppen har, nemlig de ordinære elevene på skolene som ikke var med i forsøket. De som var fritatt for sidemål hadde derimot svakere karakterer.

Tabell 10.14 Resultat av multippel lineær regresjon med standpunktkarakter i norsk muntlig på VK2 som avhengig variabel. N = 1163

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		
	B	Std.feil	Beta	t	Sig.
Andel forklart varians: 55,7 %					
Konstantledd	-0,639	0,241		-2,648	0,008
Snitt poeng tre obligatoriske fag	0,669	0,030	0,563	22,214	0,000
Jente	0,287	0,039	0,159	7,415	0,000
Norsk muntlig standpunkt 10 trinn	0,165	0,036	0,118	4,541	0,000
Lærenem	0,068	0,020	0,075	3,455	0,001
Idrettsfag	0,226	0,067	0,073	3,366	0,001
Lesetestindeks 6-delt	0,059	0,021	0,072	2,883	0,004
Indeks læringsteknikker	0,053	0,020	0,072	2,615	0,009
Oslo Vest og Nord	-0,129	0,062	-0,069	-2,087	0,037
Teorisvak	-0,044	0,019	-0,048	-2,303	0,021
Oslo Sør og Øst	-0,104	0,062	-0,054	-1,669	0,095
Groruddalen	-0,103	0,067	-0,047	-1,533	0,125
Norsk skriftlig standpunkt 10 trinn	0,056	0,033	0,045	1,664	0,096
Indeks læringsutbytte	0,030	0,021	0,040	1,463	0,144
Ambisiøs	-0,035	0,020	-0,034	-1,709	0,088
Mor og eller far er i arbeid	-0,046	0,035	-0,030	-1,339	0,181
Valgt sidemål	0,106	0,083	0,027	1,280	0,201
Karakter norsk for de andre elevene i klassen	0,053	0,048	0,026	1,099	0,272
Musikk,dans,drama	0,089	0,074	0,026	1,197	0,231
Mor og/eller far har nynorsknært talemål	0,065	0,055	0,024	1,198	0,231
Mor og/eller far snakker ikke norsk	-0,015	0,037	-0,012	-0,399	0,690
Eleltrivselsindeks 2007	-0,001	0,001	-0,012	-0,563	0,573
Fritatt for sidemål	0,028	0,076	0,011	0,366	0,715
Bor sammen med begge foreldre	-0,010	0,039	-0,006	-0,269	0,788
Motivert	0,003	0,020	0,003	0,130	0,896
Sosialt usikker	0,002	0,021	0,002	0,102	0,919
Mor og/eller far har høyere utdanning	0,001	0,026	0,001	0,035	0,972
Er med i forsøket	0,002	0,042	0,001	0,047	0,962

Av i alt 27 variabler er det ni som gir signifikante effekter, og de kan forklare til sammen 55,7 prosent av variasjonen i standpunktkarakteren i norsk muntlig hovedmål på VK2. Vi ser at gjennomsnittskarakteren for de tre obligatoriske fellesfagene har en helt dominerende plass som forklaringsvariabel. Kjønnseffekten er også oppsiktsvekkende sterk med tanke på at det her kontrolleres for effekten av ikke mindre enn 26 andre forhold⁸⁸. Vi finner videre en tydelig

⁸⁸ Strengt tatt er det 22 og ikke 27 variabler i analysen, fordi bosted, studieretning og status i forhold til forsøket er representert med to eller flere dummyvariabler.

positiv effekt av å gå på idrettsfag, noe som betyr at disse elevene får bedre karakterer enn man kunne forvente når vi vet hvordan de skårer på de andre forholdene som har betydning for karakteren i norsk muntlig. Omvendt er det med elevene fra Ullern, Vestre og Nordre Aker, som får dårligere karakter enn forventet. Vi ser videre at muntligkarakteren fra grunnskolen og resultatet av lesetesten gir viktige bidrag til å forklare variasjonen i karakteren i norsk muntlig, og det gjør også det opplevde utbyttet når det gjelder å tilegne seg nye læreteknikker. Personlige egenskaper, som at man betrakter seg selv som lærenem eller teorisvak, har også betydning for karakteren.

10.6.5 Effekter på norsk skriftlig hovedmål standpunktkarakter på VK2

Denne analysen gjelder standpunktkarakteren i norsk skriftlig hovedmål på VK2, og norsk 2 elevene holdes fortsatt utenfor.

Tabell 10.15 Variabler som inngår i multippel lineær regresjon med standpunktkarakter i norsk hovedmål skriftlig på VK2 som avhengig variabel. N = 1167

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum	Korrelasjon med avhengig variabel
Avhengig variabel:					
Norsk hovedmål skriftlig standpunkt VK2	4,138	0,914	1	6	1,000
Snitt poeng tre obligatoriske fag	4,478	0,768	1	6	0,662
Norsk skriftlig standpunkt 10 trinn	4,419	0,728	2	6	0,525
Lesetestindeks 6-delt	4,238	1,092	1	6	0,466
Norsk muntlig stdpkt 10 trinn	4,701	0,643	2	6	0,464
Karakter norsk for de andre elevene i klassen	4,028	0,453	2,65	5,07	0,348
Lærenem	0,0242	0,994	-3,331	2,602	0,345
Mor og/eller far har høyere utdanning (1)	1,155	0,833	0	2	0,278
Teorisvak	-0,015	0,975	-2,785	3,168	-0,253
Indeks læringsutbytte	4,091	1,193	0,50	6,50	0,239
Fritatt for sidemål (6)	0,14	0,345	0	1	-0,234
Mor og/eller far snakker ikke norsk (1)	0,380	0,7391	0	2	-0,222
Oslo Vest og Nord (4)	0,35	0,477	0	1	0,170
Motivert	0,039	0,954	-3,227	1,996	0,166
Idrettsfag (5)	0,09	0,292	0	1	-0,145
Elevtrivselsindeks 2007	84,146	18,591	1	100	0,139
Kjønn (1)	1,53	0,499	1	2	0,139
Sosialt usikker	-0,096	0,932	-1,731	3,822	-0,129
Mor og eller far er i arbeid (1)	1,672	0,582	0	2	0,104
Indeks læringsteknikker	3,846	1,231	0,50	6,50	0,103
Ambisiøs	0,078	0,889	-5,580	1,290	0,090
Groruddalen (4)	0,22	0,413	0	1	-0,089
Er med i forsøket (6)	0,44	0,496	0	1	0,063
Bor sammen med begge foreldre (3)	0,654	0,475	0	1	0,058
Oslo Sør og Øst (4)	0,32	0,466	0	1	-0,054
Mor og/eller far har nynorsknært talemål (1)	0,086	0,329	0	2	(0,029)
Musikk,dans,drama (5)	0,07	0,261	0	1	(0,018)
Valgt sidemål (6)	0,05	0,228	0	1	(0,017)

1. 0 = Ingen, 1 = En av dem, 2 = Begge

2. 1 = Gutt, 2 = Jente

3. 0 = Nei, 1 = Ja

4. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Oslo indre by

5. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Allmennfag

6. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Ordinære elever ved skoler som ikke er med i forsøket

Korrelasjonskoeffisienter i parentes er ikke signifikante.

Tabell 10.16 Resultat av multippel lineær regresjon med standpunktkarakter i norsk hovedmål skriftlig på VK2 som avhengig variabel. N = 1167

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.
	B	Std.feil	Beta	t	
Andel forklart varians: 57,8 %					
Konstantledd	-0,741	0,238		-3,114	0,002
Snitt poeng tre obligatoriske fag	0,526	0,029	0,442	17,921	0,000
Norsk skriftlig standpunkt 10 trinn	0,213	0,033	0,170	6,447	0,000
Lesetestindeks 6-delt	0,109	0,020	0,130	5,371	0,000
Lærenem	0,117	0,019	0,127	6,045	0,000
Jente	0,209	0,038	0,114	5,470	0,000
Indeks læringsutbytte	0,071	0,020	0,093	3,488	0,001
Er med i forsøket	0,146	0,042	0,079	3,493	0,000
Teorisvak	-0,068	0,019	-0,073	-3,567	0,000
Karakter norsk for de andre elevene i klassen	0,113	0,047	0,056	2,391	0,017
Idrettsfag	0,149	0,066	0,048	2,242	0,025
Valgt sidemål	0,180	0,082	0,045	2,199	0,028
Elevtrivselsindeks 2007	-0,002	0,001	-0,044	-2,058	0,040
Mor og/eller far snakker ikke norsk	-0,069	0,037	-0,056	-1,882	0,060
Oslo Vest og Nord	0,074	0,061	0,039	1,204	0,229
Mor og eller far er i arbeid	-0,060	0,034	-0,038	-1,768	0,077
Mor og/eller far har høyere utdanning	0,037	0,025	0,034	1,447	0,148
Norsk muntlig standpunkt 10 trinn	0,046	0,036	0,032	1,284	0,200
Oslo Sør og Øst	0,040	0,062	0,020	0,647	0,518
Bor sammen med begge foreldre	-0,019	0,039	-0,010	-0,498	0,619
Fritatt for sidemål	0,024	0,076	0,009	0,314	0,754
Indeks læringsteknikker	-0,006	0,020	-0,008	-0,285	0,776
Groruddalen	0,016	0,067	0,007	0,247	0,805
Ambisiøs	-0,006	0,020	-0,006	-0,305	0,760
Musikk,dans,drama	0,017	0,073	0,005	0,231	0,817
Motivert	-0,004	0,020	-0,004	-0,176	0,861
Sosialt usikker	0,002	0,020	0,002	0,082	0,935
Mor og/eller far har nynorsknært talemål	-0,002	0,054	-0,001	-0,034	0,973

Sammenliknet med resultatene fra analysen av forhold som har effekter på karakteren i norsk muntlig, er effekten av gjennomsnittskarakteren for de tre obligatoriske fellesfagene noe svakere, mens effekten av norskkarakteren fra 10. trinn og av lesetestindeksen er sterkere. Det synes dermed som om karakteren i norsk skriftlig i mindre grad er bestemt av generell kunnskap og kompetanse, og mer knyttet til spesifikk norskfaglig kompetanse enn karakteren i norsk muntlig. I tillegg til dette finner vi en tydelig positiv effekt av karakternivået til de andre elevene i klassen, noe som kan være et uttrykk for ulike karaktersettingsregimer og for at svake klassekamerater trekker sterke elever ned, og omvendt.

De andre viktige forskjellene i forhold til analysen av karakteren i norsk muntlig er at kjønnseffekten er svekket, og det er også effekten for idrettsfag. Dette bør ses i direkte relasjon til at vi nå finner en positiv effekt av å være med i forsøket. Den er klart signifikant, og kan "oversettes" med at en av sju elever går opp en karakter som følge av forsøket, sammenliknet med om de gikk på en sammenligningsskole og hadde skriftlig sidemål. I forhold til hva vi kunne forvente av disse elevene ut fra hva vi ellers vet om dem, får de bedre

standpunkt karakterer i norsk skriftlig, mens vi tidligere har sett at de generelt får noe dårligere VK2-karakterer enn forventet og at muntlig karakteren i norsk er omtrent som forventet.

10.6.6 Effekter på norsk skriftlig hovedmåls eksamenskarakter på VK2

Mulige effekter på forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på eksamenskarakteren i norsk skriftlig hovedmål er kanskje det viktigste enkeltresultatet som presenteres i denne evalueringen. Før vi presenterer resultatene av denne analysen, vil vi gjenta den øvelsen vi gjorde i innledningen til dette kapitlet, nemlig å se på om det kan være mulige seleksjonseffekter på veien fra hele elevkullet da de startet på grunnkurset og til det nettoutvalget vi skal gjøre vår analyse på. Ettersom denne analysen ikke omfatter norsk 2 elevene, er vårt utgangspunkt et elevkull på ca 2300 elever. I analysen nedenfor har vi med bare halvparten av dem, fordi vi har tatt med en rekke variabler der vi ikke har informasjon fra alle elever og fordi vi bare har med de elevene som gikk opp til eksamen. Tabell 17 viser gjennomsnittlig antall inntakspoeng fra grunnskolen for hele elevkullet, for elevene i analysen, og for elevene som av ulike grunner ikke er med i analysen, fordelt på fire elevkategorier.

Tabell 10.17 Gjennomsnittlig antall inntakspoeng for ulike grupper av elever

	Ikke med i analysen	Med i analysen	Hele kullet
I forsøket	50,2	50,7	50,5
Valgt sidemål	45,8	49,6	47,5
Ordinær elev sammenligningsskole	50,3	51,8	51,0
Fritatt for sidemål	47,5	48,9	48,1
Alle	49,4	50,8	50,2

Tabell 10.17 viser at forskjellen i inntakspoeng mellom hele kullet og elevene i analysen vi nå skal foreta er helt marginal, totalt 0,6 poeng. For forsøks elevene er den på 0,2 poeng, mens den er på 2,1 poeng for elevene ved forsøksskolene som valgte skriftlig sidemål. Det er dermed ikke noe som tilsier at vi skulle ta forbehold for den betydningen mulige seleksjonseffekter kan ha for eksamenskarakterene, og i den grad vi skulle ta slike forbehold, må det være for den lille gruppen som har valgt skriftlig sidemål. Her presterer elevene i analysen noe bedre enn gjennomsnittet for hele kullet. For forsøks elevene er det praktisk talt ingen forskjell.

Tabell 10.18 Variabler som inngår i multippel lineær regresjon med eksamenskarakter i norsk hovedmål skriftlig på VK2 som avhengig variabel. N = 1142

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum	Korrelasjon med avhengig variabel
Avhengig variabel: Norsk hovedmål skriftlig eksamen VK2	3,703	,986	1	6	1,000
Norsk skriftlig standpunkt 10 trinn	4,417	,717	2	6	0,494
Snitt poeng tre obligatoriske fag	4,485	,750	2	6	0,478
Norsk muntlig standpunkt 10 trinn	4,701	0,637	2	6	0,440
Lesetestindeks 6-delt	4,237	1,090	1	6	0,416
Karakter norsk for de andre elevene i klassen	4,034	0,452	2,65	5,07	0,370
Lærenem	0,017	,994	-3,331	2,602	0,269
Mor og/eller far har høyere utdanning (1)	1,161	0,833	0	2	0,242
Teorisvak	-0,0020	0,980	-2,785	3,168	-0,171
Indeks læringsutbytte	4,095	1,185	0,5	6,5	0,163
Mor og/eller far snakker ikke norsk (1)	0,377	0,738	0	2	-0,156
Motivert	0,040	0,955	-3,227	1,996	0,149
Elevertrivselsindeks 2007	84,298	18,414	1	100	0,137
Fritatt for sidemål (6)	0,14	0,344	0	1	-0,136
Mor og eller far er i arbeid (1)	1,673	0,584	0	2	0,136
Er med i forsøket (6)	0,44	0,496	0	1	0,121
Idrettsfag (5)	0,09	0,289	0	1	-0,110
Oslo Vest og Nord (4)	0,35	0,478	0	1	0,107
Sosialt usikker	-0,102	0,927	-1,731	3,822	-0,102
Oslo Sør og Øst (4)	0,32	0,465	0	1	-0,076
Musikk,dans,drama	0,07	0,260	0	1	0,060
Indeks læringsteknikker	3,848	1,229	0,5	605	0,057
Kjønn (2)	1,53	,499	1	2	0,056
Bor sammen med begge foreldre (3)	0,660	0,473	0	1	0,052
Groruddalen (4)	00,22	0,412	0	1	-0,042
Mor og/eller far har nynorskknært talemål (1)	0,086	0,330	0	2	(0,023)
Ambisjøs	0,086	0,883	-5,580	1,290	(0,023)
Eksamensform = PC (3)	0,47	0,500	0	1	(0,022)
Valgt sidemål (6)	0,06	0,228	0	1	(-0,021)

1. 0 = Ingen, 1 = En av dem, 2 = Begge

2. 1 = Gutt, 2 = Jente

3. 0 = Nei, 1 = Ja

4. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Oslo indre by

5. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Allmennfag

6. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Ordinære elever ved skoler som ikke er med i forsøket

Korrelasjonskoeffisienter i parentes er ikke signifikante.

I motsetning til hva som var tilfelle i analysene av standpunkt karakterene, er ikke gjennomsnittskarakteren i de tre obligatoriske fellesfagene den variabelen som er sterkest korrelert med eksamenskarakteren. Nå er det karakteren i skriftlig norsk fra grunnskolen som korrelerer sterkest. Betydningen av lesetesten er også mye sterkere enn i de to tidligere analysene. Vi finner også en mye sterkere korrelasjon med karakterene til de andre elevene i klassen enn hva vi fant for standpunkt karakterene. Derimot er kjønnseffekten nærmest borte, slik at det ikke lenger er like tydelig at jenter får bedre karakterer enn gutter. Vi har i denne analysen også tatt med en variabel der det skilles mellom elever som har gjennomgått ordinær

eksamen med besvarelse på papir og de som har besvart på PC.⁸⁹ Det er ingen korrelasjon mellom eksamensform og resultat.

Regresjonsmodellen forklarer bare 40,6 prosent av variasjonen i eksamenskarakterene i skriftlig norsk hovedmål, mot 57,8 prosent når standpunktkarakteren er avhengig variabel. Dette kan tyde på at skjønn og tilfeldigheter betyr mer for karaktersettingen i forbindelse med sensuren etter eksamen, enn det gjør når norsklærerne setter standpunktkarakterer for sine elever. Dette bekreftes av tilbakemeldinger fra flere lærere etter norskeksamen i 2007. Noen lærere peker dessuten på at oppgavesettet dette året var slik at det kunne gi enda mer rom for skjønn og tilfeldigheter enn det som er vanlig. Et eksempel på dette er at det ikke var full overensstemmelse mellom oppgavetekst og sensurveiledning for en av oppgavene.

Tabell 10.19 Resultat av multipl linear regresjon med eksamenskarakter i norsk hovedmål skriftlig på VK2 som avhengig variabel. N = 1142

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		
	B	Std. feil	Beta	t	Sig.
Andel forklart varians: 40,6 %					
Konstantledd	-1,852	0,314		-5,902	0,000
Snitt poeng tre obligatoriske fag	0,325	0,038	0,247	8,448	0,000
Norsk skriftlig standpunkt 10 trinn	0,311	0,043	0,226	7,237	0,000
Lesetestindeks 6-delt	0,141	0,026	0,156	5,390	0,000
Er med i forsøket	0,271	0,068	0,136	3,999	0,000
Karakter norsk for de andre elevene i klassen	0,272	0,062	0,125	4,408	0,000
Fritatt for sidemål	0,290	0,098	0,101	2,955	0,003
Norsk muntlig standpunkt 10 trinn	0,137	0,046	0,089	2,955	0,003
Lærenem	0,075	0,025	0,075	2,954	0,003
Indeks læringsutbytte	0,031	0,026	0,037	1,161	0,246
Idrettsfag	0,120	0,089	0,035	1,348	0,178
Ambisiøs	-0,038	0,026	-0,034	-1,455	0,146
Mor og/eller far har høyere utdanning	0,039	0,033	0,033	1,184	0,237
Mor og eller far er i arbeid	0,047	0,044	0,028	1,069	0,286
Oslo Sør og Øst	-0,060	0,080	-0,028	-0,755	0,450
Musikk,dans,drama	0,102	0,096	0,027	1,053	0,292
Eksamensform = PC	0,042	0,059	0,021	0,702	0,483
Valgt sidemål	0,080	0,113	0,019	0,708	0,479
Oslo Vest og Nord	-0,038	0,079	-0,019	-0,484	0,629
Groruddalen	-0,043	0,086	-0,018	-0,501	0,617
Motivert	0,017	0,026	0,017	0,686	0,493
Teorisvak	-0,015	0,025	-0,016	-0,637	0,524
Elevtrivselsindeks 2007	-0,001	0,001	-0,013	-0,523	0,601
Jente	0,024	0,050	0,012	0,481	0,631
Sosialt usikker	0,011	0,026	0,010	0,406	0,685
Bor sammen med begge foreldre	-0,010	0,050	-0,005	-0,208	0,835
Indeks læringsteknikker	0,003	0,026	0,003	0,107	0,915
Mor og/eller far har nynorsk nært talemål	-0,008	0,069	-0,003	-0,120	0,904
Mor og/eller far snakker ikke norsk	0,002	0,047	0,002	0,050	0,960

⁸⁹ Det skilles her mellom 8 skoler som gjennomførte eksamen på PC og 9 med eksamen på papir. Det finnes imidlertid eksempler på elever som har fått benytte PC ved skoler som gjennomførte eksamen på papir.

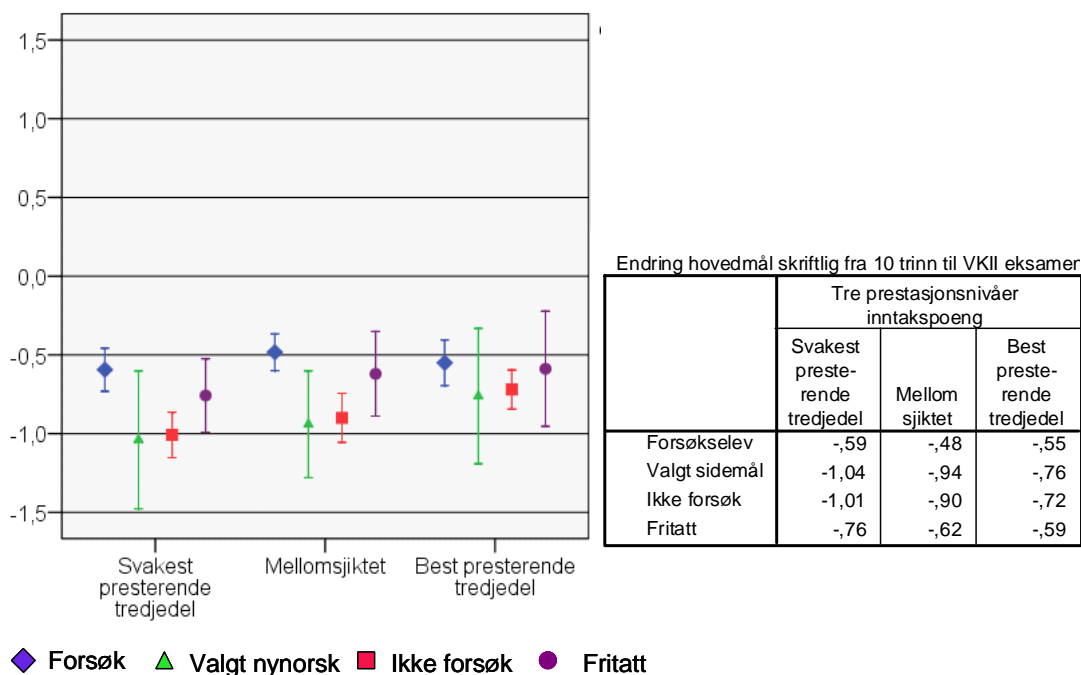
Bare åtte av de 27 variablene i modellen gir signifikante effekter. Det er altså vanskeligere å forklare hva som ligger bak variasjonen i eksamenskarakterene enn i standpunkt karakterene. Det finner dessuten sted en forskjvning i styrkeforholdet mellom de uavhengige variablene. Det mest i øyenfallende er at kjønns effekten og effekten av å gå på idrettsfag er helt borte, mens vi finner sterke positive effekter av å være med i forsøket og å være fritatt for sidemål.⁹⁰ Når vi kontrollerer for de andre forholdene som er med i modellen, får både forsøks elevene og de som er fritatt for sidemål betydelig bedre karakterer i norsk skriftlig hovedmål enn det vi kunne forvente ut hva hvordan de ellers utmerker seg. Effekten tilsvarer at omtrent 3 av 11 elever går opp med en karakter i forhold til om de skulle ha vært ordinære elever ved en sammenligningsskole og alt annet ellers var likt.

Det er også svært interessant at vi står tilbake med så godt som utelukkende karakterer og andre indikatorer på kompetanse som forklaringsfaktorer, sammen med elevens status i forhold til forsøket. Den eneste variabelen utover dette som gir signifikant effekt er at eleven vurderer seg selv som lærenem. Selv om modellen har mindre forklaringskraft enn de andre modellene for VK2-karakterer, er den usedvanlig klar i sitt budskap og enkel å tolke. Det elevene har med seg av tidligere norskkarakterer og annen kompetanse har stor betydning, samtidig som det har positiv effekt på eksamensresultatet i norsk skriftlig sidemål at man ikke har hatt opplæring i skriftlig nynorsk, enten det skyldes at man er med i forsøket, eller at man har vært fritatt for slik opplæring.

10.6.7 De sterkeste elevene tjente minst på forsøket

En viktig del av argumentasjonen bak forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har vært at man blant annet gjennom frigjort tid skulle styrke opplæringen i hovedmålet. Hvordan har dette slått ut når vi ser på ulike grupper av elever ut fra hvordan de presterte på grunnskolen? Vi har tidligere vist til at de svakest presterende elevene har særlige problemer når det gjelder å lære å skrive nynorsk (se avsnitt 2.2.4). For å undersøke dette nærmere, har vi delt inn elever som avla skriftlig eksamen i norsk hovedmål i tre like store grupper ut fra grunnskolekarakterene og igjen delt disse gruppene inn etter hvilken status de har i forhold til forsøket. Dermed får vi tolv ulike grupper, og vi har sett på endring i karakterer i skriftlig hovedmål fra standpunkt karakteren fra 10. trinn til eksamens karakteren på VK2.

⁹⁰ Det finnes elever som er fritatt for skriftlig sidemål både på forsøksskolene og på sammenligningsskolene. I regresjonsanalysen skiller det ikke mellom disse elevgruppene. Vi har imidlertid foretatt en egen analyse der de to gruppene av fritakselever behandles separat. Denne analysen viser at effekten på eksamens karakteren av å ha fritak er omtrent den samme enten man går på en forsøksskole eller en sammenligningsskole.



Figur 10.18 Gjennomsnittlige endring i karakter fra standpunkt skriftlig hovedmål på 10. trinn til skriftlig eksamen VK2 for tolv grupper av elever. Gjennomsnittsverdi med konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Figur 10.18 viser at gjennomsnittskarakteren i norsk skriftlig hovedmål gikk ned for alle grupper fra grunnskolen til avsluttende eksamen i VK2. Samtidig er det stor variasjon når det gjelder hvor mye karakteren gikk ned. Det mest interessante funnet er at det ikke ser ut til å spille noen rolle for forsøkslevene hvilket prestasjonsnivå de lå på i utgangspunktet. De som hadde de dårligste karakterene fra grunnskolen gikk omtrent like mye tilbake som de som hadde de beste karakterene. For elevene utenfor forsøket på sammenligningsskolene er det annerledes. Her er det elevene med det dårligste faglige utgangspunktet som taper mest (-1,01 karakterpoeng), mens de sterkeste elevene taper minst (-0,72). Mønsteret er helt tilsvarende for elever ved forsøksskolene som valgte å fortsette med skriftlig sidemål. Det er dermed grunnlag for å si at de svakest presterende elevene, og de som tilhører midtsjiktet, tjente mer på å være med i forsøket enn de best presterende elevene.

10.6.8 Effekter på eksamenskarakter i norsk skriftlig sidemål på VK2

Helt til slutt i dette kapitlet vil vi ta med en analyse som viser effekter på eksamenskarakteren i skriftlig sidemål. Det har særlig interesse om denne analysen viser et annet mønster når det gjelder hva som har effekt i forhold til det vi har funnet for hovedmålskarakteren. Denne analysen vil gjelde elevene med opplæring og vurdering i skriftlig sidemål ved forsøksskolene og sammenligningsskolene. For å få et materiale som er så komplett som mulig, har vi valgt å bruke karakterdata som utgangspunkt og se bort fra data fra spørreskjemaundersøkelsene og leseprøven. Vi øker på den måten datagrunnlaget fra snaut 500 til drøyt 800 elever. Vi vil først se på karakterutviklingen i norsk for elever med skriftlig sidemål på forsøksskolene og sammenligningsskolene. Tabell 10.20 viser i alt åtte karakterer for de 784 elevene vi har komplett karakterinformasjon for.

Tabell 10.20 Norskarakterer for elever med vurdering i skriftlig sidemål. N=784

	Forsøks- skole	Referanse- skole	Alle med sidemål
Norsk hovedmål skriftlig standpunkt 10 trinn	4,52	4,49	4,50
Norsk sidemål skriftlig standpunkt 10 trinn	4,22	4,20	4,21
Norsk skriftlig standpunkt grunnkurs	4,18	4,11	4,12
Norsk skriftlig standpunkt VK1	4,06	3,99	4,00
Norsk hovedmål skriftlig standpunkt VK2	4,19	4,17	4,17
Norsk hovedmål skriftlig eksamen VK2	3,68	3,59	3,60
Norsk sidemål skriftlig standpunkt VK2	3,76	3,73	3,73
Norsk sidemål skriftlig eksamen VK2	3,24	3,63	3,59

Vi ser at det bare er når det gjelder karakteren til skriftlig eksamen i sidemålet på VK2 at vi finner signifikante forskjeller. Denne forskjellen er til gjengjeld betydelig, hele 0,41 karakterpoeng i gjennomsnitt. Tabell 10.21 viser karakterfordelingen for de to gruppene.

Tabell 10.21 Karakterer i skriftlig eksamen norsk sidemål VK2 for elever på forsøksskolene og sammenligningsskolene.

	Forsøksskole	Sammenlignings- skole	Alle
1	3 %	1 %	1 %
2	20 %	8 %	10 %
3	36 %	35 %	35 %
4	32 %	37 %	36 %
5	10 %	16 %	16 %
6		2 %	2 %
Sum	100 %	100 %	100 %
Antall	(n=104)	(n=778)	(n=882)

Mens 20 prosent av elevene på forsøksskolene fikk karakteren 2 og 3 prosent strøk, er de tilsvarende andelene på sammenligningsskolene 8 og 1 prosent. 10 prosent av elevene på forsøksskolene fikk karakteren 5, mens ingen fikk 6. På sammenligningsskolene var andelene henholdsvis 16 og 2 prosent. Disse forskjellene er svært overraskende når vi tar i betraktning at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom de to gruppene av elever for de sju andre karakterene i tabell 10.20, og i den grad vi i det hele tatt ser forskjeller, er det elevene på forsøksskolene som har best karakterer. Det er heller ikke noe som tyder på at den lille gruppen av elever ved forsøksskolene, som opprinnelig kom fra en skole utenfor forsøket og som kanskje mot sin vilje hadde opplæring i sidemålet, har påvirket gjennomsnittskarakteren.

Tabell 10.22 viser at karakteren i skriftlig eksamen i sidemål er sterkt korrelert med de øvrige norskarakterene fra VK2 og fra grunnskolen, og med karakterene i de tre obligatoriske fellesfagene på VK2. Vi ser også en sterk sammenheng med norskarakteren for de andre elevene i klassen eleven gikk i på grunnkurset. Det er svakere sammenhenger med mors og fars utdanning, studieretning og om eleven har valgt skriftlig sidemål ved en forsøksskole, mens det ikke er noen sammenheng mellom eksamenskarakteren i norsk skriftlig sidemål og foreldrenes yrkesaktivitet.

To av skolene som ikke var med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål deltok i et forsøk med framskutt skriftlig eksamen i sidemålet. Det betyr at de avla eksamen til jul i stedet for om våren. Ved en av de to skolene gjorde elevene det omtrent som gjennomsnittet for sammenligningsskolene, ved den andre var resultatet klart dårligere. Når vi sammenlikner standpunkt-karakterer og eksamenskarakterer i sidemålet, ser vi at det var en liten framgang ved

den ene av de to skolene som var med i dette forsøket, mens det var en liten tilbakegang ved den andre skolen.

Tabell 10.22 Variabler som inngår i multippel lineær regresjon med eksamenskarakter i norsk sidemål skriftlig på VK2 som avhengig variabel. $N = 805$

	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Minimum	Maksimum	Korre- lasjon med avhengig variabel
Avhengig variabel:					
Norsk sidemål skriftlig eksamen VK2	3,59	0,969	1	6	1,000
Norsk sidemål skriftlig standpunkt VK2	3,76	0,946	1	6	0,613
Snitt poeng tre obligatoriske fag	4,58	0,781	1,67	6	0,537
Norsk sidemål skriftlig standpunkt 10 trinn	4,22	0,793	2	6	0,507
Norsk hovedmål skriftlig eksamen VK2	3,61	0,979	1	6	0,504
Norsk hovedmål skriftlig standpunkt 10 trinn	4,51	0,722	2	6	0,489
Karakter norsk skriftlig for de andre elevene i klassen	3,99	0,471	2,66	4,88	0,364
Idrettsfag (3)	0,05	0,212	0	1	-0,152
Mor og/eller far har høyere utdanning (1)	1,28	0,791	0	2	0,159
Valgt sidemål (4)	0,11	0,317	0	1	-0,126
Framskutt eksamen i sidemål (2)	0,27	0,447	0	1	-0,121
Musikk,dans,drama (3)	0,04	0,201	0	1	-0,103
Mor og eller far er i arbeid (1)	1,72	0,538	0	2	(0,014)

5. 0 = Ingen, 1 = En av dem, 2 = Begge

6. 0 = Nei, 1 = Ja

7. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Allmennfag

8. 0 = Nei, 1 = Ja. Referansekategori = Ordinære elever ved skoler som ikke er med i forsøket

Korrelasjonskoeffisienter i parentes er ikke signifikante.

Regresjonsanalysen kan forklare 48 prosent av variasjonen i sidemålskarakterene. Det er i alt åtte variabler som gir signifikante effekter. Den aller sterkeste effekten er, ikke uventet, av standpunkt karakteren i skriftlig sidemål fra VK2. Selv når denne karakteren er med i analysen, får vi signifikante positive effekter også av de andre karakteropplysningene. De sterkeste effektene er av VK2-karakterene, mens effektene av norskkarakterene fra grunnskolen er mer beskjedne. Vi får en signifikant negativ effekt av idrettsfag når allmennfag er referansekategori, men ingen effekt av musikk, dans og drama. Vi finner heller ikke effekter av foreldrenes utdanning og yrkesaktivitet, av karakternivået i klassen eller av ordningen med framskutt eksamen i sidemål.

Tabell 10.23 Resultat av multippel lineær regresjon med eksamenskarakter i norsk sidemål skriftlig på VK2 som avhengig variabel. N = 805

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		
	B	Std. feil	Beta	t	Sig.
Andel forklart varians: 48 %					
Konstantledd	-0,208	0,289		-0,719	0,472
Norsk sidemål skriftlig standpunkt VK2	0,338	0,039	0,330	8,584	0,000
Norsk hovedmål skriftlig eksamen VK2	0,162	0,033	0,164	4,986	0,000
Snitt poeng tre obligatoriske VK2 fag	0,161	0,044	0,130	3,633	0,000
Valgt sidemål	-0,315	0,086	-0,103	-3,642	0,000
Norsk sidemål skriftlig standpunkt 10. trinn	0,122	0,046	0,100	2,658	0,008
Norsk hovedmål skriftlig stdpkt 10 trinn	0,120	0,049	0,090	2,436	0,015
Idrettsfag	-0,283	0,124	-0,062	-2,286	0,023
Framskutt eksamen i sidemål	0,088	0,065	0,041	1,355	0,176
Karakter norsk skriftlig for de andre elevene i klassen	0,049	0,067	0,024	0,725	0,468
Musikk,dans,drama	-0,047	0,130	-0,010	-0,362	0,718
Mor og eller far er i arbeid	-0,017	0,048	-0,009	-0,351	0,726
Mor og/eller far har nynorsknært talemål	0,009	0,033	0,007	0,267	0,790

Det mest interessante resultatet er effekten av at eleven har gått på en skole som var med i forsøket, men selv valgte å ha skriftlig sidemål. Dette gir en betydelig negativ effekt. De to gruppene av elever hadde i utgangspunktet praktisk talt samme gjennomsnittlige sidemålkarakter fra grunnskolen og standpunkt karakter i sidemål fra VK2. Til skriftlig eksamen i sidemålet var forskjellen 0,41 karakterpoeng i disfavør av elevene på forsøksskolene, som valgte å ikke være med i forsøket. Når vi kontrollerer for andre forhold, er effekten fortsatt 0,315 karakterpoeng. Det er grunn til å tro at vi ikke har med en direkte effekt av dette valget å gjøre, men heller indirekte effekter. Samtaler med elever i denne gruppen og med lærerne deres, tyder på at de ikke fikk god nok undervisning i sidemålet, særlig det første året. I så fall er det en effekt av mangelfull undervisning vi har med å gjøre. Når vi omregner effekten til karakterpoeng, kan vi fastslå at av 19 elever har seks fått et resultat som tilsvarer en karakter ned i forhold til om eleven hadde gått på en skole som ikke var med i forsøket. Den negative effekten på sidemål karakteren for disse elevene er dermed sterkere enn den positive effekten på hovedmål karakteren til klassekameratene, som var med i forsøket. Dette gir en tydelig bekreftelse på at disse elevene ikke fikk den oppfølgingen de burde ha fått. Intervjuundersøkelsen med lærerne, som ble gjennomført halvveis i forsøket, og gruppeintervjuer med elever så vel som med lærere kan bekrefte dette. En relevant innvending mot dette kunne være at elevene faktisk har fått et fullverdig tilbud, men at en del av dem ikke har benyttet seg av det. Hvis dette var tilfelle, burde dette reflekteres i standpunkt karakterene i norsk sidemål. Tabell 10.20 tyder ikke på. Det var ingen forskjell i standpunkt karakterene i sidemålet mellom elevene på forsøksskolene og elevene på sammenligningsskolene,

Utfordringen med å lage et eget opplegg for sidemålselevne ved forsøksskolene måtte skolene i stor grad ta på sparket, og dette var særlig følbart det første skoleåret. Noen elever fortalte at de fikk undervisning utover ordinær skoletid, mens andre ble tatt ut av den øvrige norskundervisningen for å bli undervist i nynorsk. Begge deler følte de nærmest som en straff. Spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført blant elevene på VK2 viste dessuten at mange av disse elevene syntes at nynorsk fikk for liten plass i norskundervisningen.

10.7 Konklusjoner om forsøkets effekter på karakterene

10.7.1 Hovedfunnene

Vi har i dette kapitlet dokumentert og analysert elevenes karakterer fra grunnskolen og gjennom videregående opplæring. Hovedformålet med disse analysene har vært å se etter eventuelle effekter av forsøket med valgfritt skriftlig på elevenes muntlige og skriftlige framstillingsevne, målt gjennom karakterene de oppnår. I denne oppsummeringen vil vi først kort oppsummere hovedfunnene fra disse analysene, før vi drøfter nærmere hvordan funnene kan tolkes og hvilke viktige forbehold som må tas. Det er naturlig å la funnene fra regresjonsanalysene danne utgangspunkt for en punktvis oppsummering.

- Elevene som var med i forsøket hadde litt lavere gjennomsnittskarakter fra grunnskolen enn elevene ved sammenligningsskolene, som hadde skriftlig sidemål. Forskjellen var svært liten, men signifikant, og tilsvarer ca ett karakterpoeng i ett av de 11 fagene som normalt inngår i beregningen av inntakspoeng til videregående opplæring.
- Forsøket ser ut til å ha hatt en svak negativ effekt på det generelle nivået for avgangskarakterene på VK2, slik at elevene som var med i forsøket totalt sett presterte litt dårligere enn elevene ved sammenligningsskolene som hadde skriftlig sidemål. Da tar vi hensyn til effekten av en rekke andre forhold som inngår i modellberegningene. Effekten av forsøket tilvarer - 0,095 karakterpoeng på gjennomsnittskarakteren fra VK2. Hvis gjennomsnittskarakteren for elevene ved sammenligningsskolene var 4,400, kan gjennomsnittskarakteren for forsøks elevene dermed beregnes til å være 4,305. Med 12 VK2 karakterer betyr dette at forsøks elevene i gjennomsnitt har en karakter dårligere resultat i ett av fagene enn elevene ved sammenligningsskolene. Vi finner også en negativ effekt av å være fritatt for sidemål. Denne effekten er omtrent dobbelt så sterk som effekten av å være med i forsøket.
- Forsøket hadde ingen påvisbar effekt på standpunkt karakteren i norsk muntlig på VK2. Vi finner derimot en betydelig kjønnseffekt på muntlig karakteren, som tilsvarer 0,287 karakterpoeng når det tas hensyn til effekten av andre faglige prestasjoner og andre forhold som har betydning for denne karakteren.
- Forsøket hadde en positiv effekt på standpunkt karakteren i norsk skriftlig hovedmål, som tilsvarer 0,146 karakterpoeng. Også elevene ved forsøksskolene, som hadde valgt skriftlig sidemål fikk bedre standpunkt karakter enn det som kunne forventes ut fra andre faglige prestasjoner og andre forhold som har betydning for denne karakteren. For denne gruppen tilsvarte effekten 0,180 karakterpoeng.
- Forsøket hadde en positiv effekt på eksamens karakteren i norsk skriftlig hovedmål som tilsvarte 0,271 karakterpoeng. Også elevene som var fritatt for skriftlig sidemål presterte bedre til eksamen i skriftlig hovedmål enn det som kunne forventes ut fra andre faglige prestasjoner og andre forhold som har betydning for eksamens karakteren. For disse elevene tilsvarte effekten 0,290 karakterpoeng. Det er dessuten tatt hensyn til at PC er benyttet til eksamen ved en del av skolene, men dette ser ikke ut til å kunne forklare noe av variasjonen i karakterene.
- Vi finner en negativ effekt på eksamens karakteren i skriftlig norsk sidemål for elever ved forsøksskolene som valgte å ha opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. Effekten er på - 0,315 karakterpoeng. Det betyr at nærmere hver tredje elev i denne gruppen har fått en karakter dårligere i sidemålet i forhold til om de hadde vært elever ved sammenligningsskolene.

Vi finner dermed effekter av forsøket på karakterene i norsk skriftlig hovedmål, og særlig på eksamens karakterene. Elevene som var med i forsøket presterer bedre i norsk skriftlig

hovedmål enn det man kunne forvente ut fra tidligere prestasjoner, prestasjoner i andre fag og andre forhold som har effekt på norsk karakterene. Vi finner i tillegg effekter på eksamenskarakteren av å være fritatt for skriftlig sidemål. Endelige finner vi en negativ effekt på karakteren i skriftlig sidemål for elevene ved forsøksskolene som valgte å fortsette med skriftlig sidemål. Før vi trekker konklusjoner om forsøket og den betydningen det har hatt for elevenes skriftlige framstillingsevne i norsk, må vi likevel drøfte funnene nærmere og ta forbehold for andre ikke målbare forhold som kan ha hatt betydning. Vi vil i denne sammenheng peke på fire særlig viktige forhold:

- Virkemidlene i forsøket.
- Mulige effekter av å tilhøre gruppen som var med i forsøket (Hawthorneeffekt).
- Mulige effekter av eksamensform (PC eller besvarelse skrevet for hånd).
- Mulige seleksjonseffekter som følge av at vi studerer de elevene som fullførte videregående opplæring

I det følgende vil vi drøfte og problematisere de mulige betydningene av disse forholdene.

10.7.2 Virkemidlenes betydning for å oppnå målet om bedret muntlig og framstillingsevne

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål er ikke et forsøk der man har latt elevene velge bort opplæring og vurdering i skriftlig sidemål og så latt alt annet være som det var med norskundervisningen ved den enkelte skole. Det var tvert i mot slik at bestemte virkemidler ble utformet for å oppnå målene i forsøket, og forsøksskolene ble pålagt å bruke disse virkemidlene. Vi har beskrevet disse virkemidlene nærmere tidligere i rapporten, og vil her bare kort repetere at det blant annet dreier seg om vektlegging av skriveferdigheter i alle fag, bredere krav til innhold i de skriftlige arbeidene som følge av større teksttilfang, utprøving av skrivemapper og mappevurdering, kompetanseutvikling av lærere, systematisk trening i bruk av lesestrategier, økt stofftilgang og dermed mer lesetrening og så videre. Tiden som skulle frigjøres som følge av at skriftlig opplæring i sidemålet falt bort skulle brukes til å ta i bruk de nevnte virkemidlene.

Det som er mest slående når vi ser disse virkemidlene i forhold til at elevene kunne velge bort undervisning og vurdering i skriftlig sidemål, er at ingen av virkemidlene *forutsetter* at elevene velger bort skriftlig sidemål. Det er fullt mulig å kombinere opplæring i skriftlig sidemål med vektlegging av skriveferdigheter i alle fag, bredere krav til innhold i de skriftlige arbeidene, utprøving av skrivemapper og mappevurdering, kompetanseutvikling av lærere, systematisk trening i bruk av lesestrategier og økt stofftilgang. Hvis man ikke har et statisk syn på bruk av tid og andre ressurser i norskopplæringen, er det til og med mulig å ta i bruk et eller flere av disse virkemidlene innenfor de ressursrammene man har til rådighet i dag med opplæring i skriftlig sidemål.

Vi vet at vektleggingen av de ulike virkemidlene har variert mellom de ni skolene som har deltatt i forsøket. Dette er helt naturlig og må ses i sammenheng med hver enkelt skoles historikk, elevenes forutsetninger og lærernes interesser og kvalifikasjoner. Noen skoler og lærere hadde allerede arbeidet med mappevurdering før sidemålsforsøket, og prosjekter knyttet til utvikling av skriveferdigheter og bruk av lesestrategier var allerede kjente strategier for mange lærere ved disse skolene. Det er likevel ikke bare ved forsøksskolene at slikt utviklingsarbeid har foregått. Også hver enkelt av sammenligningsskolene har sin egen historikk knyttet til utviklingsarbeid innenfor norskfaget. Vi har ikke full oversikt over de enkelte skolenes historikk, men vi må ta høyde for at de virkemidlene som er knyttet til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål også var kjent, men i varierende grad ble tatt i bruk ved sammenligningsskolene.

Når vi finner effekter av forsøket på elevenes skriftlige framstillingsevne målt gjennom karakterene i norsk skriftlig hovedmål, må vi dermed ta forbehold for hva vi faktisk finner effekter av. Er det slik at det å velge bort opplæring i skriftlig sidemål i seg selv har en positiv effekt på hovedmålskarakteren, eller er det iverksettingen av virkemidlene som gir effekt? Hvordan ville effekten ha vært av å iverksette de samme virkemidlene, men samtidig beholde den obligatoriske opplæringen i skriftlig sidemål?

Disse spørsmålene skal likevel ikke forstås slik at vi mener at det er umulig å identifisere effekter av fraværet av opplæring i skriftlig sidemål. Det ville ikke være logisk konsistent å tilskrive den variasjonen vi finner i karakterer alle andre mulige forhold enn det mest konkrete som skiller forsøkslevnene fra elevene på sammenligningsskolene, nemlig at den ene gruppen har fått undervisning og vurdering i skriftlig sidemål, mens den andre ikke har det. Vi har dessuten en ekstra mulighet til å identifisere slike effekter ved at det i vårt materiale også finnes elever som er fritatt fra skriftlig sidemål, og disse elevene finnes på begge typer skoler. Våre analyser viser at effekten på skriftligkarakteren av å være fritatt for skriftlig sidemål er like sterk blant elevene på sammenligningsskolene som den er på forsøksskolene. Dette styrker vårt funn av en effekt av å være med i forsøket, men vi må likevel ta forbehold for hvor sterk denne effekten egentlig er.

10.7.3 Mulige effekter av å tilhøre gruppen som var med i forsøket

Det har vært stor offentlig oppmerksomhet knyttet til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Forsøket kan på mange måter ses på som et resultat av en kampanje for å gjøre skriftlig sidemål til et valgfag. På den politiske arenaen er det Unge Høyre som har vært den sterkeste pådriveren for dette, og ungdomsorganisasjonen fikk etter hvert drahjelp fra moderpartiet i Oslo ved at byrådet foreslo en slik ordning. Selv om det forsøket som til slutt ble en realitet er en redusert utgave av byrådets opprinnelige forslag, kan det likevel ses på som seier for de kreftene som drev det fram. I motsetning til det som er vanlig for forsøk i skolen, har det dermed vært et betydelig eierskap blant grupper av elever til sidemålsforsøket, og dermed har det også vært en høy bevissthet om forsøket blant elevene generelt. I tillegg til denne bevisstheten om forsøket hadde ideen om å gjøre skriftlig sidemål valgfritt sterk oppslutning blant elevene, på forsøksskolene så vel som sammenligningsskolene.

Bevisstheten om forsøket skaper et problem for oss som skal evaluere effektene av det, fordi vi risikerer at denne bevisstheten i seg selv kan gi effekter. Dette fenomenet er i samfunnsvitenskapelig forskning kjent som Hawthorneeffekten, etter en klassisk studie av ulike arbeidsmiljøtiltak som ble foretatt rundt 1930 av sosiologen George Elton Mayo og hans forskerteam. Mayo kunne påvise at den felles identiteten til en gruppe arbeidere, som hadde vært med på ulike arbeidsmiljøtiltak, i seg selv hadde effekt på gruppens produktivitet. (Mayo, 1946).

Det er slett ikke utenkelig at elevene som var med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har hatt en tilsvarende felles identitet og at dette kan ha fått betydning for utfallet av forsøket, både når det gjelder faglige prestasjoner og holdninger. Gruppeintervjuene med elevene på forsøksskolene gir klar beskjed om dette. Det faktum at elevene måtte ta stilling til om de skulle være med eller ikke skapte i seg selv en bevissthet om hva de skulle være med på. Diskusjoner med foreldrene og eldre søsken, som oppmuntret dem til å være med, har også bidratt til å skape en bevissthet om å tilhøre en utvalgt gruppe. Ikke minst har elever fra andre årskull og fra skoler som ikke var med i forsøket gitt uttrykk for at de misunte forsøkslevnene og dermed ytterligere styrket gruppeidentiteten deres. For enkelte var gleden og entusiasmen over å få være med på forsøket så stor at dette i seg selv kan ha påvirket både deres egne holdninger og prestasjoner og utfallet av evalueringen. ”Tusen takk for at jeg slapp nynorsken på videregående!!! Kan ikke beskrive hvor glad jeg er for det! Håper undersøkelsen går bra, så andre kan delta i lignende undersøkelser!” Vi velger å tolke denne hilsenen til oss som

evaluerer forsøket, og som var skrevet på baksiden av et spørreskjema, som et ønske om flere forsøk, og ikke bare flere undersøkelser. Når man legger for dagen en slik entusiasme, er det naturlig å tenke seg at dette i seg selv kan ha effekt på resultatene av forsøket.

Ved siden av at elevene med stor sannsynlighet har oppfattet seg selv som en utvalgt gruppe, har også lærerne ved forsøksskolene bidratt til å skape en bevissthet om forsøket og betydningen av det. Vi kan faktisk gå så langt som å hevde at det har vært et mål i seg selv å skape en bevissthet rundt forsøket og en felles identitet. Denne identiteten skulle være med på realisere målene ved forsøket. Prosjektkoordinatorene ved skolene fikk beskjed fra Utdanningstetaten om hvor viktig det var å nå målene for forsøket, dette ble viderformidlet til lærerne, som igjen har formidlet det videre til elevene. Da NIFU STEP lagde egne spesialrapporter til skolene etter holdningsundersøkelsen blant elevene i mai 2005, bidro dette til økt fokus på det holdningsskapende arbeidet blant elevene, som igjen ble minnet om at de var med i et forsøk med klart formulerte mål.

Selv om Hawthorneeffekten er godt kjent, og sannsynligvis spiller en større eller mindre rolle for utfallet av en rekke forsøk og tiltak innenfor skole og arbeidsliv, er det nok mindre vanlig å se etter tilsvarende effekter på de gruppene som *ikke* omfattes av tiltaket eller forsøket. En slik mulig omvendt Hawthorneeffekt er det grunn til å være oppmerksom på i forbindelse med forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Elevene ved sammenligningsskolene, som hadde skriftlig sidemål, har to ganger fått en kraftig påminnelse om hvilken gruppe de tilhørte gjennom å delta i NIFU STEPs holdningsundersøkelser. I forbindelse med den siste holdningsundersøkelsen svarte 67 prosent av disse at de hadde ønsket at deres skole var med i forsøket, mens bare 11 prosent var mot dette. Forsøket har vært et samtaleemne på skolene som ikke var med, og et solid flertall har ønsket å være med. Dette kan ha gitt disse elevene en felles identitet, som kan ha påvirket deres faglige prestasjoner og holdninger i negativ retning.

10.7.4 Mulige effekter av eksamensform

I rundskriv nr 17 2005 fra Utdanningsdirektoratet gis det en generell adgang til å bruke IKT ved eksamen under gitte forutsetninger, blant annet at IKT er brukt aktivt i opplæringen, at hele grupper av elever bruker det og at det er mulig å gjennomføre slik eksamen på skolen. Her er det med andre ord ikke snakk om å søke om tillatelse; skolene kan gjennomføre eksamen på PC så sant de oppfyller de gitte kriteriene. Sju av de ni sammenligningsskolene valgte å gjennomføre eksamen på PC, mot bare en av de åtte sammenligningsskolene. I tillegg vet vi at en del elever har fått innvilget individuell søknad om å bruke PC, men vi vet ikke hvilke elever det gjelder.

Det er et problem for evalueringen at valg av eksamensform for skriftlig eksamen i norsk hovedmål har falt så skjevt ut mellom sammenligningsskolene og forsøksskolene. I utgangspunktet kunne det se ut til at det ville være umulig å skille mellom hva som er effekt av forsøket og hva som er effekt av eksamensformen. Det viser seg likevel at dette problemet er mindre enn vi først fryktet. For det første har vi tre skoler som avviker fra det vanlige i forhold til hovedkategorien av skoler når det gjelder eksamensform. For det andre er forskjellen i resultater etter eksamensform helt ubetydelige. De som benyttet PC fikk gjennomsnittskaraktaren 3,72, mens de som besvarte på papir fikk 3,71.

Når vi sammenlikner standpunktkaraktaren i norsk skriftlig hovedmål med eksamenskaraktaren, så gikk de elevene som skrev besvarelsen på papir tilbake med i gjennomsnitt 0,44 karakterpoeng, mens elevene som brukte PC gikk tilbake med 0,41 karakterpoeng. Når vi sammenlikner fem grupper av elever, nemlig forsøkselvene, sidemålselevne på forsøksskolene, sidemålselevne på sammenligningsskolene, fritakselevne på forsøksskolene og fritakselevne på sammenligningsskolene, finner vi signifikante forskjeller i resultat etter eksamensform bare for en av gruppene. Fritakselever på forsøksskolene som benyttet PC gikk tilbake med 0,48 karakterpoeng, mens fritakselever på

forsøksskolene som skrev besvarelsen for hånd gikk *fram* med 0,10 karakterpoeng. Gruppene er imidlertid små, den siste gruppen omfatter bare 21 elever i vårt materiale.

Vi har også foretatt sammenligninger etter kjønn, skoletype og eksamensform og finner heller ikke her noe som tyder på at elever som har benyttet PC har fått et resultat som avviker fra de som skrev besvarelsen for hånd. Når vi deler inn materialet etter kjønn, skoletype og eksamensform, får vi åtte ulike grupper. For sju av de åtte gruppene er gjennomsnittsforskjellen mellom standpunktarakter og eksamenskarakter på mellom $-0,33$ og $-0,56$. Den eneste gruppen som avviker fra dette mønsteret på en signifikant måte er gutter ved forsøksskolene som skrev besvarelsen for hånd. De gikk i gjennomsnitt tilbake med bare 0,10 karakterpoeng.

Resultatene vi finner etter disse sammenligningene, og resultatene av regresjonsanalysene, viser dermed at eksamensformen ikke ser ut til å ha hatt noen betydning for hvilke karakterer elevene til slutt fikk. Dette vil nok overraske mange, ikke minst lærerne og elevene. Elevene har vært opptatt av at ulike eksamensformer kunne slå uheldig ut, og enkelte benyttet anledningen til å formidle denne bekymringen i forbindelse med besvarelsen av spørreskjemaet vinteren 2007. Lærerne ble gjennom en enkel e-postenquete bedt om å komme med synspunkter på betydningen av ulik eksamensform, og de aller fleste av dem mente at elever som benyttet PC ville ha fordel av dette. Denne kommentaren illustrerer de viktigste poengene: "Mine elever skrev på pc under eksamen, og det mener jeg var en stor fordel for dem. Å skrive på pc er motiverende i seg selv, og de kan bruke stavekontroll. Det er også lettere for dem å strukturere stoffet når de skriver på pc. De har også skrevet på pc under alle heldagsprøver."

Noen lærere modererte imidlertid betydningen av PC-bruk og hadde forventninger om at sensorene ville ta høyde for de åpenbare fordelene elevene hadde ved å bruke PC gjennom at de slapp å føre inn og dermed fikk bedre tid, at rettskrivningen ville bli bedre og at det ville være enklere å redigere besvarelsen og få en god struktur på den. Det er ikke gitt noen egen instruks eller veiledning fra Utdanningsdirektoratet som berører denne problematikken. Vurderingsveiledningen i norsk skriftlig gjelder uansett eksamensform. Når vi ikke finner noen effekt av å bruke PC til eksamen, konkluderer vi med at sensorene trolig har tatt høyde for at dette kan gi elevene en fordel i forhold til å skrive for hånd, når det gjelder ortografi, struktur og besvarelsens omfang og at det tas hensyn til dette i karaktersetningen.

10.7.5 Mulige seleksjonseffekter

Vi har studert effektene av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på bare deler av det elevkullet som startet i videregående opplæring på de tre aktuelle studieretningene høsten 2004. Det er tre hovedgrunner til at analysene bare omfatter deler av elevkullet. For det første defineres en betydelig gruppe ut av utvalget fordi de ikke fulgte normal progresjon, skiftet skole eller studieretning. For det andre var det en betydelig gruppe elever som ikke besvarte begge spørreskjemaundersøkelsene. Endelig vil antallet elever i de enkelte analysene variere fordi vi ikke har komplett informasjon om alle elever. Dette kan få betydning for resultatene, ved at frafallet kan variere mellom elevgrupper, og ved at dette frafallet kan være slik at de resultatene vi får når vi analyser på deler av kullet ikke nødvendigvis er representative for hele kullet. Det kunne for eksempel være slik at de svakeste blant forsøkslevnene i større grad sluttet i videregående opplæring, eller lot være å besvare spørreundersøkelsene, enn de svakeste blant elevene i sammenligningsgruppen. Da ville vi få en preselektert gruppe av særlig dyktige forsøkslever, og disse kunne tenkes å prestere bedre enn gjennomsnittet av forsøkslevnene. Dette kunne i sin tur resultere i bedre karakterer for forsøkslevnene enn for de andre elevene. Teoretisk sett kunne vi dermed finne en negativ effekt av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på gjennomføringen i videregående opplæring og en positiv effekt på eksamenskarakterene i norsk for de elevene som gjennomførte.

Vi har tatt høyde for mulige seleksjonseffekter av den typen vi har beskrevet ovenfor ved å se nærmere på tidligere faglige prestasjoner for nettoutvalget i undersøkelsen og for hele elevkullet. Den gruppen der forskjellen mellom nettoutvalget og hele kullet er minst er elevene som deltok i forsøket. Heller ikke for de andre gruppene er forskjellene særlig store og de gir ikke grunn for å ta særlig store forbehold for de resultatene vi kommer fram til. Den eneste gruppen vi må ta et lite forbehold for er de av elevene ved forsøksskolene som valgte å ha skriftlig sidemål. Disse har et større frafall og synes i større grad å være preselektert i retning av et høyere prestasjonsnivå enn de andre elevgruppene. Ved siden av at vi finner en negativ effekt av forsøket på disse elevenes prestasjoner i skriftlig sidemål, kan det også være at noen av dem har sluttet i videregående opplæring eller ikke fulgt normal progresjon som følge av forsøket.

10.7.6 Hovedkonklusjon om skriftlig framstillingsevne i hovedmålet

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har hatt en positiv effekt på elevenes skriftlige framstillingsevne målt som karakterer i skriftlig norsk hovedmål. Forsøket ble imidlertid gjennomført på en slik måte at det har vært svært krevende å skille mellom effekter av at elevene ikke har hatt opplæring i skriftlig sidemål på den ene siden, og effekter av forsøkets virkemidler og gjennomføring på den andre. Vi forutsetter at det har vært en viss variasjon i bruken av virkemidlene for å oppnå målene ved de ulike forsøksskolene, men vi kan ikke tallfeste dette. Vi må dessuten ta med i betraktningen at flere av de samme virkemidlene kan være tatt i bruk ved sammenligningsskolene, og at det også her vil være stor variasjon mellom skolene.

Når vi likevel konkluderer med at forsøket har hatt effekt på elevenes skriftlige framstillingsevne i hovedmålet, og at dette henger sammen med at forsøks elevene ikke har hatt opplæring i skriftlig sidemål, skyldes dette særlig at vi har kunnet måle en helt tilsvarende effekt på de elevene som var fritatt for skriftlig sidemål. Disse elevene finnes både på forsøksskolene og på sammenligningsskolene, og effekten av ikke å ha opplæring i skriftlig sidemål er like sterk for denne elevgruppen som den er for forsøks elevene.

Fraværet av opplæring og vurdering i skriftlig sidemål er det som mest tydelig skiller forsøks elevene og fritaks elevene på den ene siden og elevene som har hatt opplæring i skriftlig sidemål på den andre. Selv om vi fortsatt må ta forbehold for at deler av de effektene vi finner på karakterene i skriftlig hovedmål kan skyldes virkemidlene som er tatt i bruk for å nå forsøkets mål, ville det være helt urimelig å se bort fra betydningen av det enkeltforholdet som mest tydelig skiller elevgruppene fra hverandre, nemlig om de har hatt opplæring og vurdering i skriftlig sidemål eller ikke.

11 Konklusjoner

11.1 Innledning

Vi skal nå trekke konklusjoner fra vår evaluering av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på basis av det vi har presentert i kapitlene foran. Vårt arbeid har bestått i en kvantitativt orientert effektevaluering supplert med en kvalitativt orientert evaluering. Ved siden av dette har vi fulgt forsøket som en prosess fra de politiske beslutningene våren 2004 og fram til skolene skrev sine sluttrapporter i juni 2007. Fordi vi i denne rapporten har presentert et stort materiale som det kan være vanskelig å orientere seg i, ønsker vi å gi konklusjonskapitlet en form som gjør hovedresultatene best mulig tilgjengelig for leserne. Konklusjonskapitlet er likevel ikke bare en oppsummering av funnene som er presentert tidligere i rapporten. Vi vil her også gå et stykke videre og problematisere og drøfte en del funn vi mener har særlig betydning. Dels dreier det seg om funn som i første rekke har relevans for å forstå sidemålsforsøket, dels er det funn som har implikasjoner og relevans utover dette prosjektet. Hovedstrukturen i konklusjonskapitlet bygger vi opp rundt tre spørsmål: (1) Har forsøket nådd sine mål? og (2) Er Oslo bystyes og Utdanningsdirektoratets forutsetninger for igangsetting av forsøket oppfylt? (3) Hva kan vi lære av forsøket? Dermed får vi et hovedskille i framstillingen mellom evalueringen som effektstudie og som prosessanalyse, samtidig som vi kan trekke noe generelle konklusjoner med mer allmenn relevans.

11.2 Forsøket har i varierende grad nådd målene

11.2.1 Målet for forsøket og evalueringsmetoden

De fem hovedmålene for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål kan kort oppsummeres som følger:

- Bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet
- Bedre elevenes (a) leseferdigheter og (b) muntlige fremstillingsevne
- Bedre elevenes holdninger til (a) norskfaget generelt og (b) sidemålet spesielt

Disse målene var tenkt oppnådd gjennom et sett av virkemidler. Virkemidlene for den første målsetningen var:

- Frigjort tid som ellers blir brukt til skriftlig sidemålsopplæring
- Vektlegging av skriveferdigheter i alle fag
- Bredere krav til innhold i de skriftlige arbeidene som følge av større teksttilfang (skjønnlitteratur og sakprosa)
- Utprøving av skrivemapper og mappevurdering for å dokumentere utviklingen i elevenes skriveferdigheter
- Kompetanseutvikling av lærere innenfor varierte arbeids- og vurderingsformer i skriftlig norsk

Virkemidlene for den andre målsetningen var:

- Tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger gjennom varierte og differensierte arbeids- og vurderingsmåter med vekt på å utvikle elevenes formidlingsferdigheter

- Systematisk trening i bruk av lesestrategier
- Økt stofftilfang og dermed mer lesetrening
- Økt fagdidaktisk kompetanse blant norsklærere

Virkemidlene for den tredje målsetningen var:

- Bruk av varierte og differensierte arbeids- og vurderingsformer
- Vektlegging av opplevelsesdimensjonen i møte med litteraturen
- Møte med begge målformer i et mangfold av tekster
- Kompetanseutvikling av lærere med vekt på inspirerende møte med norsk skriftkultur

I den kvantitative effektevalueringen har vi benyttet data fra ulike kilder for å måle forsøket grad av måloppnåelse. Dette dreier seg dels om karakterdata fra grunnskolen og videregående skole, resultater fra en egen leseprøve, resultater fra to spørreskjemaundersøkelser blant elevene og en blant lærerne, og dessuten bakgrunnsopplysninger om elevenes foreldre. I analysene har vi lagt særlig vekt på å beskrive endring over tid og forskjeller mellom grupper. For å måle isolerte effekter av forsøket har vi benyttet multipl lineær regresjonsanalyse. For å kunne gi gode tolkninger av de funnene vi har gjort i de kvantitative analysene, har vi gjennomført gruppeintervjuer med elever, lærere, rektor og prosjektkoordinator ved tre av forsøksskolene. Vi vil i det følgende gå gjennom de fem hovedmålene for forsøket ett for ett. Ved siden av en slik gjennomgang knyttet til disse målene, vil vi også presentere noen andre funn som vi mener er av særlig relevans.

11.2.2 Forsøket hadde bred støtte blant elevene

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ble igangsatt som resultat av et politisk initiativ fra Byrådet i Oslo. Bakgrunnen for dette initiativet kan imidlertid spores til de to byrådspartiernes ungdomsorganisasjoner. Både Unge Høyre og Fremskrittspartiets ungdom har i lang tid hatt valgfritt skriftlig sidemål som programpost, og denne saken kan sies å ha stått særlig sterkt blant ungdom i Oslo-området. Da vi spurte elevene halvveis i VK2, viste det seg at 74 prosent av det aktuelle elevkullet var positive til forsøket, 7 prosent var negative, mens 19 prosent var usikre.

85 prosent av elevene ved skolene som deltok i forsøket var positive til at skolen var med, mens 60 prosent av elevene på skolene utenfor forsøket hadde ønsket at deres skole deltok i forsøket. Det er en viss variasjon mellom skolene. Ved skolene som var med i forsøket var mellom 67 og 94 prosent av elevene positive til at skolen var med. På skolene som ikke var med i forsøket hadde mellom 38 og 79 prosent av elevene ønsket at deres skole var med. Det er bare ved to skoler at færre enn halvparten av elevene ønsket dette. Selv ved disse to skolene er det bare rundt 20 prosent som ville ha vært mot at skolen deres ble med i forsøket, mens omtrent 40 prosent var usikre.

Elevene ser ikke ut til å være særlig opptatt av hvilke konsekvenser det kan få å ikke ha opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. På spørsmål som gjelder mulige framtidige problemer i forbindelse med studier og på arbeidsmarkedet, svarer et overraskende stort flertall at de ikke ser for seg at dette vil bety noe særlig. 90 prosent av elevene som var med i forsøket ville dessuten ha valgt å være med om de kunne velge på nytt, mens 5 prosent ville ha valgt å ikke være med. Det viser seg på den annen side at halvparten av elevene som valgte å ha skriftlig sidemål ved forsøksskolene ville ha valgt å være med i forsøket dersom de hadde kunnet velge på nytt. Vi kan dermed konkludere som følger:

- Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål hadde bred støtte blant elevene i Oslo, både blant elevene på skolene som var med i forsøket og blant elevene på seks av åtte skoler som ikke var med.

11.2.3 Forsøket ga bare små effekter på holdningene til norskfaget

I denne evalueringen har vi foretatt en bred kartlegging av elevenes holdninger til norskfaget, med hovedvekt på holdning til og utbytte av undervisningen. Vi sammenlikner mer generelle holdninger over tid, og går dessuten nærmere inn på ulike elevgruppers opplevelse av bestemte sider ved undervisningen og utbyttet av den. Når vi spør elevene om deres interesse for norskfaget i forhold til andre fag, viser det seg at 47 prosent er mindre interessert i dette faget enn i andre fag, 44 prosent er omtrent like interessert mens bare 9 prosent er mer interessert. Det er ikke særlig store forskjeller mellom elevgruppene når det gjelder dette spørsmålet, selv om elevene som var med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål er litt mindre negative enn elevene ved sammenligningsskolene som ikke var med i forsøket. Viktigere enn denne forskjellen er likevel det generelle inntrykket av at norskfaget sliter i konkurransen om elevenes interesse med andre fag, og kanskje i første rekke de fagene elevene selv har valgt.

Når vi ber elevene karakterisere undervisningen i faget ved hjelp av 10 adjektiver, kan vi oppsummere med at den er nyttig og lærerik, men også kjedelig. Over tid framstår undervisningen som litt mer kjedelig og gammeldags, men også lærerik og samtidig litt mindre spennende og inspirerende på VK2 enn den gjorde på grunnkurset. Denne utviklingen peker i sum i retning av en noe mer negativ vurdering av undervisningen, og den gjelder for alle grupper av elever når vi tar utgangspunkt i status i forhold til forsøket. Likevel er elevene som var med i forsøket litt mer positive til norskundervisningen enn elevene utenfor forsøket. Den lille gruppen av elever ved forsøksskolene som valgte å ha skriftlig sidemål mener i motsetning til alle andre grupper at nynorsk har fått for liten plass i undervisningen. Disse elevene er generelt mindre fornøyd med undervisningen enn de andre elevene.

På VK2 ble elevene bedt om å vurdere seks sider ved organiseringen av undervisningen. Svarene kan tyde på at elevene som var med i forsøket er litt mer tilfreds enn elevene på skolene utenfor forsøket når det gjelder forhold som tilbakemelding fra lærer på innleverte arbeider, vurderinger de mottar fra lærer og oppgaver elevene mener de lærer mye av. Dette kan tyde på at mappevurderingen ved forsøksskolene har gitt en liten positiv effekt.

Når det gjelder elevenes opplevde læringsutbytte, mener elevene som var med i forsøket i større grad enn elevene på skolene utenfor forsøket, at de har blitt bedre til å uttrykke seg skriftlig og muntlig, at de oppfatter mer av tekster de leser og at de har større utbytte av å lese norsk litteratur. Det er derimot ikke noen forskjell mellom de to elevgruppene når det gjelder hva de selv mener de har lært om norsk litteratur, språkhistorie og grammatikk.

Også når det gjelder læringsstrategier, framstår elevene i forsøket som mer positive enn elevene på skolene som ikke var med i forsøket. Dette gjelder bruk av internett, aktivitet i gruppearbeid, å få mer ut av lærernes kommentarer og råd og å bli flinkere til stille spørsmål. I sum framstår dermed forsøkselvene som noe mer positive enn elevene på skolene utenfor forsøket både når det gjelder interessen for norskfaget, den generelle holdningen til norskundervisningen, vurderingen av hvordan undervisningen er organisert, læringsutbyttet og bruken av lærestrategier. Forskjellene er imidlertid små, og skal dessuten ses i lys av at norskfaget står i sentrum for interessen bare for en liten del av elevene. Det er dessuten betydelige forskjeller mellom skolene innenfor de to gruppene av skoler.

- Norskfaget har problemer med å konkurrere med andre fag om elevenes interesse.
- Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål kan se ut til å ha hatt en liten positiv effekt på elevenes vurdering av undervisningsopplegget. Dette kan i noen grad ses som en effekt av mappevurderingen.

- Forsøkslevene framstår som litt mer positive enn elevene på skolene utenfor forsøket, både når det gjelder interessen for norskfaget, den generelle holdningen til norskundervisningen, vurderingen av hvordan undervisningen er organisert, læringsutbyttet og bruken av lærestrategier. Forskjellene er likevel svært små, og det er dessuten betydelige forskjeller mellom skolene innenfor de to gruppene av skoler.
- De av elevene ved forsøksskolene som valgte å ha skriftlig sidemål er ikke fornøyd med den plassen nynorsk fikk i undervisningen. Generelt er denne gruppen mindre fornøyd med norskundervisningen enn de andre elevene.

11.2.4 Forsøket har hatt en svak positiv effekt på elevenes holdninger til nynorsk. For elevene i Oslo er sidemål synonymt med nynorsk, og holdninger til sidemålet vil dermed i realiteten bety holdninger til den nynorske målformen. Spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført ved avslutningen av grunnkurset i juni 2005 viste at det gjennomgående var negative holdninger til nynorsk blant elevene. Holdningene ble målt dels ved hjelp av en del konkrete utsagn om nynorsk som elevene skulle ta stilling til, og dels gjennom en indeks basert på en rekke adjektiver som ble brukt til å karakterisere nynorsk som målform. Indeksen er ikke tenkt å skulle angi noe absolutt nivå for holdningene til nynorsk, men brukes for å måle endringer i holdninger over tid, og forskjeller i holdninger mellom grupper. I undersøkelsen som ble gjennomført etter jul på VK2 gjentas 11 påstander fra den tidligere undersøkelsen, og 22 adjektiver som er utgangspunkt for indeksen.

Over tid kan vi registrere en svak tendens i retning av noe mindre negative holdninger til nynorsk. Fortsatt mener likevel et solid flertall av elevene at det ikke er nødvendig å utgi lærebøker på nynorsk, og endringen i holdning over tid er marginal. 62 prosent var helt eller litt enig i utsagnet på VK2 mot 65 prosent da de gikk på grunnkurset. Bare så vidt over halvparten av elevene er helt eller litt enig i at det ville være et tap for norsk kultur dersom nynorsk ble borte. I den grad det har vært noen endring over tid når det gjelder akkurat dette spørsmålet, så gjelder den forsøkslevene. Også når det gjelder den generelle holdningen, målt gjennom nynorskindeksen, finner vi at elevene som var med i forsøket har blitt litt mindre negative, mens holdningene er uendret for de øvrige elevene. Ettersom forsøkslevene var mindre negative til nynorsk allerede da de gikk på grunnkurset, kan vi fastlå at forskjellen i holdninger mellom disse elevene og elevene ved sammenligningsskolene har blitt enda noe større over tid.

Det synes dermed som at forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har hatt en positiv effekt på elevenes holdning til nynorsk. Når vi undersøker denne endringen nærmere, viser det seg at vi finner signifikante holdningsendringer som går i positiv retning på seks av de ni skolene som var med i forsøket, mens vi ikke finner holdningsendringer av betydning ved noen av skolene utenfor forsøket. Ved å bruke regresjonsanalyse, kan vi identifisere en rekke forhold som har isolerte effekter på elevenes holdning til nynorsk. Slike analyser er gjort med det samme utvalget av elever da de gikk på grunnkurs og på VK2. Analysene viser at effekten av å være med i forsøket har økt over tid, og at dette er det enkeltforholdet som betyr mest for holdningen til nynorsk når elevene går på VK2. Ved siden av dette betyr også en positiv holdning til norskundervisningen mye for holdningen til nynorsk, sammen med lesevaner, skoleprestasjoner, motivasjon og språklig bakgrunn. Elever som har foreldre og annen familie med nynorsknaert talemål er mer positive til nynorsk enn andre elever. Vi finner dessuten at elever som er fritatt for skriftlig sidemål og elever ved forsøksskolene som valgte å ha skriftlig sidemål er mer positive enn ordinære elever ved skolene utenfor forsøket. I analysen som ble gjennomført på grunnkurset, fant vi en selvstendig negativ effekt av å komme fra en av de tre vestkantbydelene. Denne finner vi ikke på VK2. Dette kan tyde på at det holdningsskapende arbeidet har hatt særlig gjennomslag blant ungdom fra Oslo vest.

Vi finner altså en positiv effekt av å være med i forsøket på holdningen til nynorsk, og vi ser at det har vært en utvikling over tid som har gjort at forsøket har fått større effekt. Dette

kan ikke bare forklares ut fra at forsøkselvene ikke har opplæring og vurdering i skriftlig sidemål, men må også ses i sammenheng med virkemidlene i forsøket. Arbeidet med nynorsk litteratur og det møtet elevene har hatt med målformen gjennom forfatterbesøk på skolene og teaterbesøk, er viktige forklaringer på at holdningene er endret forsiktig men signifikant, i positiv retning.

- Elevene i Oslo har gjennomgående ganske negative holdninger til nynorsk
- Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har hatt en positiv effekt på elevenes holdninger, og forsøkets betydning ser ut til å ha økt over tid.
- Holdningsendringene må ses i relasjon til virkemidlene i forsøket, og ikke bare til at elevene har valgt bort opplæring i skriftlig sidemål.

11.2.5 Mange lærere hadde en negativ holdning til forsøket

Gjennom en egen nettbasert undersøkelse, som ble foretatt midtveis i forsøksperioden, og gjennom gruppeintervjuer med lærerne ved tre av skolene i forsøket, har vi kartlagt lærernes holdninger og deres opplevelse av skolehverdagen. Undersøkelsen ble gjennomført blant lærere ved 17 videregående skoler, hvorav ni var med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål.

Skolene har norsklærere med solid faglig kompetanse og erfaring. To av tre lærere har norsk hovedfag, mens en av fire er cand. philol. med annet hovedfag enn norsk. I gjennomsnitt har de 16 års undervisningserfaring. Tre av fire norsklærere er kvinner. Undersøkelsen avdekket at det var en betydelig utskiftning av norsklærere over tid. Av 86 lærere, som vi hadde registrert som norsklærere på grunnkurset skoleåret 2004 – 2005, var det bare 48 (56 prosent) som underviste det samme kullet på VK2 to år senere. Det er ingen forskjell av betydning mellom norsklærerne på forsøkskolene og på de andre skolene, verken når det gjelder lærernes bakgrunn eller utskiftninger i staben over tid.

Det var en utbredt skepsis til forsøket blant lærerne. Da vi spurte lærerne på forsøksskolene midtveis i forsøksperioden, var de delt i tre omtrent like store grupper. En gruppe mente det var en riktig beslutning at skolen ble med, en gruppe var negative og en gruppe var usikre. Tilhengere og motstandere av forsøket fantes på alle skolene i forsøket. Halvparten av lærerne på skolene som ikke var med i forsøket mente at dette var bra, mens en av fire var usikre og like mange mente skolen burde ha vært med i forsøket.

De negative holdningene som forsøket ble møtt med i store deler av det norskfaglige miljøet hadde gjenklang blant norsklærerne i Oslo. To av tre norsklærere var helt eller litt enig i Språkrådets uttalelse om at "(...)forsøket med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo bryter med norsk språkpolitikk når det gjelder språklig likestilling mellom nynorsk og bokmål". Tilslutningen til dette og lignende utsagn viser at Språkrådets syn hadde bred støtte blant norsklærerne, selv om støtten var noe svakere på forsøksskolene enn på skolene utenfor forsøket.

Lærerne har samtidig opplevd situasjonen som problematisk når det gjelder skriftlig sidemål i Oslo. To av tre lærere er nemlig helt eller litt enig i Finn Erik Vinjes påstand om at "Hvis språkerfardighetene i norsk skal styrkes, er det en betingelse at elevenes hovedmål tillegges mer vekt – selv om det må bety mindre vekt på sidemålet." Dette er et syn også lærerne utenfor forsøket deler.

Mange lærere opplevde implementeringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål som problematisk, og dette førte til at holdningen til forsøket endret seg signifikant i negativ retning over tid. Mens over halvparten av lærerne ved forsøksskolene hadde vært positive til forsøket da de først fikk høre om det, var bare en av tre positive til at forsøket ble igangsatt da de ble spurt midtveis i forsøksperioden, mens halvparten av dem var negative. Forklaringen på denne markerte holdningsendringen i negativ retning ligger i to særlig viktige forhold. Mange lærere mente at innføringen av mappevurdering, som et virkemiddel i forsøket, hadde fått for stor

plass og at det hadde tatt bort fokus fra forsøket. Lærerne var i liten grad forberedt på dette. Den andre hovedforklaringen ligger i utfordringen med å skulle tilrettelegge for enda en elevgruppe, nemlig de som hadde valgt å ikke være med i forsøket.

Gjennom gruppeintervjuene med lærere ved tre av forsøksskolene og med rektor og prosjektkoordinator senere i forsøket, får vi likevel et inntrykk av at mappevurderingen fant sin form over tid, og at utfordringen med å gi et fullverdig undervisningstilbud til elevene som valgte bort forsøket, ble møtt på en bedre måte. Mange lærere mener dessuten at forsøkets virkemidler, med fravær av skriftlig opplæring i sidemålet, systematisk arbeid med skrevne tekster i kombinasjon med mappevurdering og arbeid med norsk litteratur, har ført til gode arbeidsbetingelser og en bedre stemning i norsktimene. De mente også at dette ville gi seg utslag i form av bedre resultater for elevene og at det allerede hadde virket positivt på holdningene deres.

- Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ble møtt med skepsis blant en betydelig andel av norsklærerne, også ved skolene som deltok i forsøket.
- Den ekstra utfordringen ved at mappevurdering ble innført som et virkemiddel i forsøket førte til at mange lærere som i utgangspunktet var positive til forsøket, fikk en negativ holdning til det.
- Mange lærere opplevde at de ikke fikk gitt et fullverdig tilbud til elever ved forsøksskolene som valgte å fortsette med opplæring i skriftlig sidemål. Også dette kan ha ført til en negativ innstilling til forsøket.
- Mange lærere opplevde at virkemidlene i forsøket hadde positive virkninger for undervisningssituasjonen, og mente at dette ville gi seg utslag i bedre resultater og bedre holdninger blant elevene.

11.2.6 Forsøket har ikke hatt effekter på elevenes leseferdigheter

Det ble utviklet en egen leseprøve spesielt for dette evalueringsprosjektet. Den var bygget opp over Oslo-prøven som lest, og omfattet ca 1600 elever ved 17 videregående skoler i Oslo. Prøven besto av en ordkunnskapsdel med 24 ord og en lesedel med fire tekster og i alt 27 spørsmål. En av tekstoppavene var hentet fra PISA 2000. Prøven var med unntak for ett spørsmål basert på flervalgsspørsmål. Resultatene fra leseprøven viste seg å være sterkt korrelert med resultatene fra Oslo-prøven på 10. trinn for de samme elevene, og sterkere korrelert enn med norskkarakterene elevene har oppnådd. Dette tyder på at vi stor grad klarte å fange opp samme type kompetanse med denne testen som Oslo-prøven, og det var et viktig mål for prøven. Prøven viser stor variasjon i resultatene og skiller godt mellom elever med svake og sterke prestasjoner, og bedre enn Oslo-prøven. I gjennomsnitt ga elevene riktig svar på 30 av de 51 oppgavene.

Vi finner ingen effekt av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på elevenes leseferdigheter. Heller ikke når vi bryter ned på ulike delkompetanser, som å finne informasjon, forstå og tolke, reflektere og vurdere, låneord eller nynorskord, finner vi noen forskjeller av betydning mellom elevene i forsøket og elevene ved sammenligningsskolene som hadde opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. Vi finner derimot at elever som er fritatt for vurdering i skriftlig sidemål og norsk 2 elever skårer systematisk dårligere enn andre elever.

Når vi ved å bruke regresjonsanalyse identifiserer forhold som har betydning for lesekompetansen, får vi et interessant bilde av hvordan denne kompetansen henger sammen med andre kompetanser og hvilke andre forhold som virker inn. Den sterkeste effekten finner vi, ikke overraskende, av elevens språklige bakgrunn. Elever fra familier med et annet språk enn norsk skårer systematisk dårligere enn elever fra rent norskspråklige familier. Vi finner videre selvstendige effekter av karakterene i alle de obligatoriske fagene fra grunnkurs og VK1: engelsk, norsk, matematikk og samfunnslære. Vi tolker dette som at fagspesifikk

kompetanse gir selvstendige bidrag til den generelle lesekompetansen, og at en styrking av den generelle lesekompetansen igjen gir grunnlag for økt fagspesifikk kompetanse. Vi finner også sammenhenger mellom lesevaner og lesekompetanse, slik at boklesing og avislesing er forbundet positivt med lesekompetansen, mens lesing av ukeblader har en negativ sammenheng. Vi finner dessuten en svak positiv effekt av at foreldrene har høyere utdanning. Endelig finner vi en svak kjønns effekt, slik at gutter, når alt annet er likt, skårer litt bedre enn jenter.

Vi er ikke overrasket over at vi ikke finner noen effekt av forsøket på elevenes leseferdigheter. Det viktigste grunnlaget for utvikling av leseferdigheter er allerede lagt når elevene når videregående opplæring. De tiltakene som er særlig rettet mot lesing i forsøket, går dessuten mer på leseopplevelse enn på utvikling av formell leseforståelse, slik vår leseprøve skal måle. Tiltakene forutsetter heller ikke et forsøk av denne typen, men kan iverksettes på en hvilken som helst skole. Slik variasjon mellom skolene kommer til syne når vi sammenlikner elevenes resultater på Oslo-prøven på 10 trinn med det de oppnår ved leseprøven tre år senere på VK2. Den variasjonen i gjennomsnittlig framgang eller tilbakegang som vi kan registrere, går mellom skoler innenfor og utenfor forsøket, og ikke mellom de to gruppene av skoler.

- Vi finner ingen effekter av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på elevenes leseferdigheter.

11.2.7 Elevene i forsøket presterte totalt sett litt svakere enn elevene som ikke var med i forsøket

Ved hjelp av karakterdata er det foretatt omfattende analyser av elevenes læringsutbytte, ikke bare i norskfaget, men også i andre fag. Når vi ser på grunnskolekarakterene, finner vi at elevene som var med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål hadde et litt svakere utgangspunkt enn den gruppen vi sammenlikner dem med, nemlig elever ved sammenligningsskolene, som hadde skriftlig sidemål på videregående. Dette gjelder både når vi ser på inntakspoengene, og når vi ser på karakterene i norsk fra 10. trinn. Forskjellene var svært små, men statistisk signifikante. Hvis alt ellers var likt for disse to gruppene gjennom tre år i videregående opplæring, skulle vi forvente at forsøks elevene fikk litt dårligere karakterer enn de andre elevene.

Det viser seg at forsøks elevene jevnt over fikk noe dårligere standpunktkarakterer til VK2 enn elevene på skolene utenfor forsøket. Når vi beregner et gjennomsnitt av alle VK2-karakterer, er forskjellen 0,14 karakterpoeng i forsøks elevenes disfavør, mens den tilsvarende forskjellen var 0,09 karakterpoeng når vi sammenlikner grunnskolekarakterene. Forskjellen var altså fortsatt liten, men økende. Når vi ser nærmere på VK2-karakterene i enkeltfag, finner vi signifikante forskjeller i forsøks elevenes disfavør i de tre fellesfagene nyere historie, religion og etikk og kroppsøving, i matematikk og i språkfagene. Det må tas forbehold for sammenligninger av ulike gruppers gjennomsnittlige karakternivå i videregående skole. Elevenes valg av studieretning, og valg av fag innenfor studieretningene, gjør at de kan ha prestert under ulike karaktersettingsregimer og at det kan være lettere å oppnå en god karakter i et fag enn i et annet.

- Elevene som var med i forsøket hadde gjennomgående noe dårligere karakterer enn elever ved sammenligningsskolene med skriftlig sidemål
- Forskjellen mellom de to elevgruppene ble opprettholdt og økte noe fram til VK2

11.2.8 Forsøket hadde ingen målbar effekt på elevenes muntlige ferdigheter i norsk

Elevenes muntlige ferdigheter i norsk er målt ved hjelp av standpunktkarakterer i norsk muntlig fra grunnskolen, grunnkurs, VK1 og VK2. I tillegg er det gjort en mindre analyse av resultatene

for de elevene som kom opp i norsk muntlig eksamen til VK2. Når det gjelder karakterene i norsk muntlig, er det bare små forskjeller mellom forsøks elevene og referansegruppen, som er elevene ved sammenligningsskolene som hadde opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. Også her presterte forsøks elevene noe svakere enn de andre elevene. Vi finner ellers en betydelig kjønnsforskjell i jentenes favør, slik at de i gjennomsnitt fikk en muntlig standpunktkarakter til VK2 som var 0,36 karakterpoeng bedre enn guttenes. Elevene som kom opp til muntlig eksamen i norsk gjorde det svært godt, og guttene gjorde det spesielt godt, slik at forskjellen i jentenes favør ble noe redusert. Hele 26 prosent av de som kom opp i norsk muntlig eksamen fikk karakteren 6, mens bare 8 prosent hadde dette som standpunktkarakter.

Den multivariate analysen, der vi ser etter isolerte effekter av forskjellige forhold på karakteren i norsk muntlig, viser at denne karakteren henger sterkt sammen med andre skoleprestasjoner og lesekompetanse. Vi finner også en sterk kjønns effekt i jentenes favør, altså også når det kontrolleres for effekten av andre skoleprestasjoner. Vi finner derimot ingen effekt av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Vi er ikke overrasket over dette, ettersom virkemidlene som er tatt i bruk for å bedre elevens muntlige ferdigheter i varierende grad er tatt i bruk ved forsøksskolene, og mange av dem benyttes også på skolene som ikke er med i forsøket.

- Det er bare små forskjeller i karakterer i norsk muntlig mellom elevene i forsøket og elever ved sammenligningsskolene med skriftlig sidemål.
- Jentene får betydelig bedre karakter i norsk muntlig enn guttene. I gjennomsnitt tilsvarer forskjellen 0,36 karakterpoeng.
- Mens 8 prosent av elevene hadde 6 i standpunktkarakter i norsk muntlig, var andelen med karakteren 6 hele 26 prosent for de elevene som kom opp til eksamen i norsk muntlig.
- Vi finner ingen effekt av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på karakterene i norsk muntlig.

11.2.9 Forsøket hadde en positiv effekt på elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet

Vi har brukt karakterdata også for å måle om forsøket har hatt effekter på elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet. Ettersom alle elever går opp til skriftlig eksamen, kan vi måle effekter både på standpunktkarakterer og på eksamens karakterer. Elevenes sluttprestasjoner fra VK2 blir dermed målt med to alternative metoder. Forsøks elevene hadde i utgangspunktet noe svakere karakterer i norsk skriftlig enn elevene på sammenligningsskolene, som hadde skriftlig sidemål. Denne forskjellen ble utlignet i løpet av videregående, slik at de to gruppene hadde nær identisk gjennomsnittlig standpunktkarakter på VK1 og VK2. Til eksamen gjorde imidlertid forsøks elevene det bedre enn de øvrige elevene. Når vi ser på karakterutviklingen fra grunnskolen til skriftlig eksamen på VK2, sank karaktergjennomsnittet for forsøks elevene med 0,55 karakterpoeng, mens det sank med 0,86 karakterpoeng for gruppen vi sammenlikner med. I motsetning til det som er tilfelle når det gjelder karakteren i norsk muntlig, er andelen som oppnår karakteren 6 svært lav. 4 prosent hadde dette som standpunktkarakter, mens bare 2,5 prosent oppnådde karakteren 6 til norsk skriftlig eksamen. Når bare en av 40 elever oppnår beste karakter, vitner dette om en karaktersettings praksis som ikke klarer å identifisere de elevene som leverer de beste prestasjonene på en rimelig måte.

Når vi måler effekter på standpunktkarakteren i norsk skriftlig hovedmål på VK2, finner vi at den største effekten kommer fra elevenes generelle kunnskapsnivå, her målt gjennom gjennomsnittskarakteren for tre obligatoriske VK2-fag. Også norsk karakterene fra grunnskolen og resultatene fra leseprøven har effekter. Igjen ser vi at det er tidligere prestasjoner og prestasjoner innenfor andre fag som har størst forklaringskraft når vi skal forklare forskjeller i

norskarakterene. Vi finner imidlertid også en betydelig kjønnseffekt i jentenes favør. Det viser seg også at elevenes status i forhold til forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har betydning for resultatet. Elevene som er med i forsøket og elevene ved forsøksskolene som valgte å ikke være med, har bedre standpunkt karakter enn det som skulle forventes når vi kontrollerer for andre skoleprestasjoner og andre forhold som har effekt på karakteren. Effekten av å være med i forsøket tilsvarer en gjennomsnittlig karakterforbedring på 0,146 karakterpoeng, mens effekten av å gå på en forsøksskole, og likevel ha skriftlig sidemål, er på 0,18 karakterpoeng.

Når det gjelder eksamens karakteren i norsk skriftlig hovedmål på VK2, kan vi forklare mye mindre av variasjonen enn for standpunkt karakteren. Dette kan tyde på at det er større grad av skjønn og tilfeldigheter i forbindelse med sensuren enn ved fastsetting av standpunkt karakterene. Det er tidligere prestasjoner og prestasjoner i andre fag som forklarer mest av variasjonen i eksamens karakterene. I tillegg til effekter av karakterer i tre obligatoriske VK2 fag, av norsk karakterene fra grunnskolen, resultatet av leseprøven vi gjennomførte og karakterene til de andre elevene i klassen, finner vi to effekter av elevenes status i forhold til forsøket. Elevene som var med i forsøket presterer betydelig bedre enn sammenligningsgruppen, nemlig elevene ved sammenligningsskolene som hadde skriftlig sidemål, når vi kontrollerer for andre forhold som har effekt. Forskjellen tilsvarer i gjennomsnitt 0,271 karakterpoeng. Det betyr at 3 av 11 elever gikk en karakter opp i forhold til om de gikk på en sammenligningsskole og hadde skriftlig sidemål.

Det er imidlertid ikke bare forsøks elevene som gjør det bedre enn det som kan forventes ut fra andre relevante forhold. Også for elevene som er fritatt for vurdering i skriftlig sidemål etter opplæringsloven finner vi en positiv effekt. Den er på 0,29 og dermed enda litt sterkere enn effekten av å være med i forsøket. Det disse to gruppene har til felles er at de ikke har hatt opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. Den første gruppen finnes bare på forsøksskolene, mens fritakselevne finnes på alle 17 skoler.

I tillegg til at vi finner positive effekter på karakterene i skriftlig hovedmål av forsøket og av å være fritatt for skriftlig sidemål, viser analysene også at forsøket ser ut til å ha minst nytte for de mest skoleflinke elevene. Når vi deler inn elevene i tre prestasjonsnivåer ut fra hvor mange inntakspoeng de hadde fra grunnskolen, ser vi at forsøket har hatt minst effekt på karakterutviklingen i norsk skriftlig hovedmål for den best presterende tredjedelen. For disse elevene finner vi ingen forskjell mellom de som var med i forsøket og de øvrige elevene. Det finner vi derimot for de som tilhører midtsjiktet og den svakest presterende tredjedelen.

Selv om vi finner en signifikant positiv effekt av forsøket på karakterene fra skriftlig eksamen i norsk hovedmål, må vi ta klare forbehold for at dette delvis kan være effekter av andre forhold. Det mest opplagte forbeholdet gjelder virkemidlene i forsøket, som alle sammen kunne ha vært iverksatt selv om elevene fortsatte med skriftlig sidemål. Vi vil i denne sammenhengen særlig framheve mappevurderingen. Ettersom elevene ved sju av ni forsøksskoler fikk bruke PC til eksamen, mot bare en av sammenligningsskolene, kan dette ha hatt betydning for resultatene. Vi mener likevel at effekten av dette er kontrollert for i regresjonsmodellen. Det kan også være mulige seleksjonseffekter som gjør at forsøks elevene framstår som en mer selektert gruppe enn de øvrige elevene. Nærmere analyser viser likevel at dette ikke synes å være tilfelle. Endelig kan vi ikke utelukke at det å tilhøre gruppen av forsøks elever i seg selv kan gi en effekt, en såkalt Hawthorne-effekt.

Det som gjør at vi til tross for disse forbeholdene vil holde fast ved at forsøket har hatt en selvstendig effekt på eksamens karakteren i norsk skriftlig hovedmål, er at vi finner en helt tilsvarende effekt for fritakselevne. Det forsøks elevene og fritakselevne har felles er nettopp at de ikke har hatt opplæring og vurdering i skriftlig sidemål. Det ville være urimelig å se helt bort fra effekten av dette svært håndfaste forholdet, og i stedet forklare forskjellene bare som resultat av virkemidlene, PC-bruk, seleksjonsprosesser og en Hawthorne-effekt. Likevel tar vi et tydelig forbehold for *hvor stor* effekten av forsøket har vært.

- Mens elevene på sammenligningsskolene med skriftlig sidemål hadde en gjennomsnittlig reduksjon i karakternivået for norsk skriftlig fra grunnskolen til avsluttende eksamen på VK2 som tilvarer 0,86 karakterpoeng, var reduksjonen for forsøks elevene på 0,55 karakterpoeng.
- Mens 8 prosent av elevene hadde 6 i standpunkt karakter i norsk skriftlig, var andelen med karakteren 6 bare 2,5 prosent til skriftlig eksamen.
- Vi finner en positiv effekt av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på standpunkt karakteren i norsk skriftlig. Vi finner også en positiv effekt på standpunkt karakteren i norsk skriftlig blant elevene som valgte skriftlig sidemål på forsøksskolene.
- Jentene oppnår bedre standpunkt karakterer i norsk skriftlig og muntlig enn guttene, også når det kontrolleres for andre forhold som har effekt.
- Vi finner en positiv effekt tilsvarende 0,271 karakterpoeng av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål på eksamens karakteren i norsk skriftlig hovedmål. Vi finner en positiv effekt tilsvarende 0,29 karakterpoeng av å være fritatt for vurdering i sidemålet.
- Vi må ta forebehold for at virkemidlene i forsøket, og da særlig mappevurderingen, kan virke sammen med at elevene ikke har skriftlig sidemål.
- Vi må også ta forbehold for mulige virkninger på eksamens karakteren av eksamensform, seleksjonseffekter og rene effekter av å tilhøre gruppen av forsøkslever.

11.2.10 Elever som valgte skriftlig sidemål fikk dårligere resultater enn forventet. Fokuset i forsøket har vært rettet mot elevene som deltok i det. En ikke-intendert effekt av forsøket er at de av elevene ved forsøksskolene som valgte å fortsette med opplæring og vurdering i skriftlig sidemål, fikk dårligere resultater til skriftlig eksamen i sidemålet enn det man kunne forvente ut fra tidligere faglige prestasjoner og andre relevante forhold. Når vi ser på norskkarakterene for elever med skriftlig sidemål på forsøksskolene og de øvrige skolene, finner vi ingen forskjeller mellom de to gruppene verken på grunnskolekarakterene, karakterene fra grunnkurset, VK1 eller VK2. Det eneste unntaket er eksamens karakteren fra skriftlig eksamen i sidemålet på VK2, hvor forskjellen i gjennomsnitt er hele 0,41 karakterpoeng i disfavør av elevene på forsøksskolene. Når vi kontrollerer for tidligere faglige prestasjoner, karakterer i andre fag og andre forhold som har effekt på sidemåls karakteren, er effekten fortsatt på -0,315 karakterpoeng. Det betyr at av 19 elever gikk seks ned en karakter i forhold til om de hadde vært elever ved en skole som ikke var med i forsøket.

- Vi finner en ikke-intendert negativ effekt av forsøket ved at de av elevene ved forsøksskolene som valgte å ha skriftlig sidemål får betydelig dårligere eksamens karakter i skriftlig sidemål enn elevene ved sammenligningsskolene. Effekten tilsvarende 0,315 karakterpoeng i denne elevgruppens disfavør.

11.3 Forutsetningene for forsøket er med noen viktige unntak oppfylt

11.3.1 Bystyrets bestilling og direktoratets presiseringer

Organiseringen og gjennomføringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ble presisert i vedtaket Oslo bystyre gjorde 14. april 2004. Vedtaket, som var resultat av et bredt kompromiss mellom partiene Høyre, Fremskrittspartiet, Arbeiderpartiet og Kristelig folkeparti, lyder slik:

- Oslo kommune søker Læringscenteret om et treårig forsøk i den videregående skolen der elevene i ett årskull ved halvparten av de videregående skolene får muligheten til valgfri skriftlig sidemålsopplæring.
- Prosjektet utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer med kompetanse på området i nært samarbeid med UFD, Oslo kommune og de aktuelle skolene, lærerne og elevene. Det settes av tilstrekkelige ressurser til en grundig evaluering av forsøket.
- Byrådet godkjenner prosjektet og forskningsopplegget på vegne av kommunen, herunder hvilke skoler som skal omfattes av prosjektet. Komiteen holdes løpende informert.
- Det må sikres unntaks- og overgangsordninger for de elever som ikke får karakter i skriftlig sidemål når disse skal søke høyere utdanning.
- Det må tilrettelegges slik at de elevene som ønsker skriftlig sidemål på skoler der dette skal være valgfritt må få et fullverdig tilbud om skriftlig sidemålsundervisning.

På bakgrunn av dette vedtaket søkte Oslo kommune, ved byrådsavdelingen for skole og kultur, 1. juni 2006 Utdanningsdirektoratet (tidligere Læringscenteret) om å få starte opp et slikt forsøk fra skoleåret 2004 – 2005. 24. juni ba Utdanningsdirektoratet i brev om ”enkelte supplerende opplysninger” som var nødvendige for en endelig vurdering av søknaden. Samtidig opplyste Utdanningsdirektoratet om saksbehandlingstiden, men signaliserte at ”(...) det likevel vil kunne være forsvarlig å starte forsøket også etter at skoleåret har kommet i gang.”

6. september 2004 godkjente Utdanningsdirektoratet Oslo kommunes søknad med henvisning til at den var ”(...) i samsvar med de rammene som gjelder for forsøk med sidemålsopplæring”, men stilte samtidig en rekke betingelser. Vi synes disse presiseringene er viktigst:

- Mappesvurdering eller tilsvarende dokumentasjon skulle benyttes for å dokumentere læringsutbyttet i tilleggstoffet i den alternative læreplanen.
- Elevene i forsøket skulle gå opp til sentralt gitt eksamen i fagskriving.
- Forsøket skulle forskningsmessig følges opp og evalueres.
- Det skulle opprettes en styringsgruppe for forsøket.
- Forsøket skulle baseres på full frivillighet.
- Elever som ønsket det, skulle få opplæring i skriftlig sidemål.
- Oslo kommune pliktet å informere elevene om eventuelle negative konsekvenser som følge av forsøket.

Vi vil i det følgende særlig rette fokus mot en del forutsetninger som vi mener bare delvis er fulgt opp, eller der oppfølgingen har vært gjort på en måte som avviker noe fra det vi har oppfattet som de opprinnelige intensjonene.

11.3.2 Forsøket ble utviklet og gjennomført i regi av Utdanningsetaten og skolene I sin søknad av 01.06.04 refererer Byrådsavdelingen for barn og utdanning til Bystyrets vedtak av 14.04.04 der det framgår at ”Prosjektet utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer med kompetanse på området i nært samarbeid med UFD, Oslo kommune og de aktuelle skolene, lærerne og elevene. Det settes av tilstrekkelig med ressurser til en grundig evaluering av forsøket”. I sitt godkjenningsbrev av 6. september 2004 stiller Utdanningsdirektoratet som vilkår for godkjenning av forsøket ”at det forskningsmessig følges opp og evalueres”. Etersom bystyrevedtaket refereres i søknaden som Utdanningsdirektoratet fant å kunne godkjenne, er de to kravene om *utvikling og gjennomføring i regi av etablerte*

forskningsmiljøer og en grundig evaluering av forsøket å anse som forutsetninger for godkjenningen.

Det er viktig å presisere at punktet i bystyrevedtaket om utvikling, gjennomføring og evaluering gjelder to atskilte oppgaver. På den ene siden gikk oppdraget til Utdanningsetaten ut på å finne fram til forskningsmiljøer som skulle ha ansvar for utvikling og gjennomføring av prosjektet, på den andre siden måtte det gjøres avtale om evaluering. Det er helt utenkelig at det samme miljøet kunne ha ansvaret for begge oppgaver. De som skulle evaluere prosjektet, kunne ikke samtidig ha en rolle i forbindelse med utviklingen og gjennomføringen av det. I den grad denne evalueringsaktøren kunne bidra underveis i prosjektet, måtte det begrenses til delrapporter og annen formidling av resultater som kunne brukes i utviklingen og gjennomføringen av prosjektet.

7. og 8. juli 2004 gikk det en foreløpig henvendelse fra Utdanningsetaten til tre forskningsmiljøer om å delta i prosjektet. Dette gjaldt Høgskolen i Oslo, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Brevene inneholdt blant annet disse formuleringene: "Forsøket vil bli organisert som et prosjekt og skal knyttes opp mot etablerte forskningsmiljøer med relevant kompetanse. Utdanningsetaten ønsker at det tas sikte på fortløpende evaluering". Formuleringen kan isolert tolkes som at det også her skilles mellom to oppgaver; en aktiv deltakelse i prosjektgjennomføringen på den ene siden, og en evaluering på den andre. Formen brevet har, og det at begge oppgaver nevnes uten at det gjøres et eksplisitt skille mellom dem, tyder likevel på at Utdanningsetaten ikke lenger skilte mellom disse oppgavene, men ønsket å knytte til seg et eller flere fagmiljøer som kunne påta seg hele oppdraget: "Utdanningsetaten retter herved en foreløpig forespørsel til Deres institusjon v/aktuelle forskere for dette oppdraget. Det vil da i første omgang være aktuelt å utarbeide et forskningsdesign med tanke på å inngå en samarbeidsavtale mellom Dere og oss." I samtaler med Utdanningsetaten om denne fasen i prosessen presiseres det likevel at konkurransegrunnlaget for et evalueringsoppdrag ikke var et tema, men at man så behov for en eller flere rådgivende instanser.

Tatt i betraktning tidspunktet for henvendelsen, ble det gitt en svært kort svarfrist, nemlig 10. august. De tre forskningsmiljøene avsto alle invitasjonen. Avlagene var på den ene siden begrunnet i at man mente at det ikke ville være mulig å designe et forskningsprosjekt man kunne gå god for, og at man på den andre siden hadde innvendinger og motforestillinger mot opplegget av selve prosjektet. Selv om det ikke sies helt eksplisitt, framgår det indirekte at miljøene mente de ville komme for seint inn i forberedelsene av forsøket, ettersom viktige rammer for prosjektet allerede var fastlagt. Et av miljøene, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap ved Universitetet i Oslo, åpnet likevel for samarbeid: "Vi stiller imidlertid gjerne opp til nærmere samtaler om prosjektet og drøfting av et eventuelt samarbeid". Et slikt møte ble holdt 20.09.2004, men det førte ikke til videre samarbeid. 18.10.2004 ble det holdt et møte med Høgskolen i Volda, men heller ikke det førte til noe.

Etter det vi har kunnet bringe på det rene, ble det etter dette ikke gjort nye forsøk på å trekke inn forskningsmiljøer i utviklingen og gjennomføringen av prosjektet. Vi har imidlertid ikke tilgang til informasjon som sier noe om det ble besluttet å se bort fra denne forutsetningen i bystyrets vedtak. Det som synes som en kjensgjerning, er at fokuset fra Utdanningsetatens side nå ble forskjøvet helt over mot den andre oppgaven som krevde medvirkning fra et eksternt fagmiljø, nemlig evalueringen. I søknaden fra byrådsavdelingen til Utdanningsdirektoratet 1. juni 2004 gjengis bystyrets vedtak hvor det skilles mellom faglig utvikling og gjennomføring på den ene siden, og evaluering på den andre. Den aller siste setningen i søknaden kan imidlertid tyde på at man allerede her hadde blandet sammen disse to oppgavene, eller så bort fra den første; "Forskningsinnsatsen / evalueringen beregnes til ca 1,2 mill kroner, hvilket betyr et forskerårsverk fordelt over 3 år. I tillegg vil ca. 200.000 medgå til arbeid med sluttrapport."

Bystyrets forutsetning, slik det kommer fram i vedtaket fra 14.04.2004, kan vanskelig tolkes på annen måte enn at man så for seg at etablerte forskningsmiljøer skulle spille en sentral rolle, både i utviklingen av forsøket design og i selve gjennomføringen av det. Vi kan ikke se at denne forutsetningen er oppfylt. Det er riktiger å si at forsøket har vært utviklet og gjennomført i regi av Utdanningsetaten, i nært samarbeid med de aktuelle skolene, lærerne og elevene, og at forskningsmiljøer og andre miljøer med relevant faglig kompetanse har bidratt underveis, spesielt når det gjelder kompetanseutviklingen blant lærerne. Det er videre grunn til å framheve at både Utdanningsetaten og skolene har solid norskfaglig kompetanse, slik at forsøket slik sett har hatt en god faglig forankring. Våre informanter på skolene bekrefter dessuten at forsøket ble godt styrt fra Utdanningsetaten side og at signalene derfra var klare og konsistente.

11.3.3 Evalueringen av forsøket kom seint i gang

Det var mye offentlig debatt om forsøket høsten 2004 og utover vinteren året etter. Målrørsla og de norskfaglige miljøene framsto med en temmelig unison motstand mot forsøket og skepsis mot at en evaluering kunne gjennomføres på en faglig forsvarlig måte. Det ble stilt spørsmål ved legitimiteten av forsøket så vel som ved det faglige grunnlaget. Samtidig var det krefter i sving flere steder for å få til lignende lokale forsøk. Det var også debatt om valg av målform i flere kommuner og skolekretser.

3. november 2004 lyste Utdanningsetaten ut anbudskonkurranse for "Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål" med svarfrist 10. desember. Av konkurransegrunnlaget framgår at det som etterspørres er (1) en mål- og resultatevaluering, (2) en årsaksevaluering og (3) anbefalinger med hensyn til sammenhengen mellom mål og virkemidler. Innen fristen hadde bare ett forskningsmiljø meldt sin interesse, nemlig en forskergruppe ved Institutionen for pedagogik og didaktik ved Göteborgs universitet. Etter forhandlingsmøter i desember 2004 og januar 2005 ble det imidlertid konkludert med at denne tilbyderen likevel ikke kunne påta seg oppdraget. Ingen norske forskningsmiljøer ønsket å delta. Dette ble begrunnet dels med en skepsis til selve forsøket, og dels med tidsfaktoren. Professor Bjørn Kvalsvik Nicolaysen ved Institutt for kultur- og språkvitenskap ved HiS er et godt eksempel på hvordan invitasjonen ble mottatt: "Eit velførebudd forsøk, som verkeleg var vitskapleg, hadde vore ein god ting. Dette er ei hastesak, køyrd gjennom midt i ein reformperiode med ny fagplan undervegs." (Forskerforum nr 1, 2005). Stephen Walton, ved Ivar Aasen-instituttet ved Høgskulen i Volda inntok en lignende holdning: "I utgangspunktet var han ikkje heilt avvisande til ein dialog om sidemålsforsøket som forskingsoppdrag, dersom budsjetttrammene var realistiske og forskarane sjølve fekk definere det faglege innhaldet" (ibid). NIFU STEP's begrunnelse for ikke å levere inn et tilbud på dette tidspunktet var at instituttet ikke hadde funnet en samarbeidspartner i det norskfaglige miljøet i Norge som de kunne gjennomføre prosjektet sammen med. NIFU STEP ønsket primært å delta i et slikt prosjektsamarbeid der instituttets ansvar skulle være avgrenset til effektevaluering og gjennomføring av holdningsundersøkelser.

I mars 2005 ble det tatt kontakt med NIFU STEP, som leverte et tilbud på en evaluering med en samfunnsvitenskapelig tilnærming, der de faglige krav kunne ivaretas på en forsvarlig måte innenfor instituttets kompetanseområde. Evalueringen skulle belyse elevenes ferdigheter og holdninger og lærernes rolle og holdninger, samt endringer i disse over tid. Avtale om dette ble inngått 21. april 2005 og evalueringsprosjektet ble igangsatt 1. mai. Evalueringsprosjektet fikk dermed et oppstartstidspunkt som var langt senere enn ønskelig.

11.3.4 Sidemåselevne ved forsøksskolene fikk ikke et fullverdig tilbud

En helt sentral forutsetning i bystyrets vedtak av 14.04.2004, og i Utdanningsdirektoratets godkjenning, er at forsøket var basert på full frivillighet og at elever ved forsøksskolene som ønsket det, skulle få fullverdig opplæring i skriftlig sidemål. Vi mener at de tre

spørreskjemaundersøkelsene som er gjennomført og gruppeintervjuene med lærere og elever dokumenterer at det er tvilsomt om det tilbudet som ble gitt disse elevene kan sies å ha vært fullverdig. Analysene av eksamensresultatene viser dessuten at disse elevene fikk dårligere karakterer i skriftlig sidemål enn det man kunne forvente ut fra de faglige forutsetningene de ellers hadde. Vi mener det er rimelig å sette dette i forbindelse med det tilbudet de ble gitt. Det kan være en relevant innvending mot dette resonnetet at elevene faktisk ble gitt et fullverdig tilbud, men at ikke alle benyttet seg av det. Hvis dette var tilfelle, burde det i så fall ha gitt seg utslag i en lavere gjennomsnittlig standpunktkarakter i sidemålet ved forsøksskolene enn det vi fant ved sammenlikningsskolene. Dette viste seg ikke å være tilfelle.

Det er skolenes ansvar å gi hver enkelt elev et tilbud som er tilpasset elevens forutsetninger og behov. I utgangspunktet skulle det ikke være noe problem å gi akkurat disse elevene den undervisningen de hadde krav på, ettersom de skulle følge den læreplanen som alle forsøksskolene normalt fulgte, og som de andre elevkullene ved skolen ble undervist etter. Grunnen til at dette likevel ikke har skjedd i den grad som er ønskelig, er at forsøket skapte en situasjon med enda større utfordringer enn det som er vanlig, ved at det skulle implementeres en ny læreplan i tillegg til den vanlige med vurdering i skriftlig sidemål. Fokuset ble dermed rettet mot forsøks elevene, mens elevene som ville fortsette med skriftlig sidemål havnet i skyggen av disse. I noen grad har skolene og lærerne vært så opptatt av å nå målene i forsøket, og sette i verk forsøkets virkemidler, at dette kan ha gått ut over de elevene som valgte å ikke delta. Det er interessant å merke seg at heller ikke de forskningsmiljøene som avsto å bidra i prosjektet og i evalueringen har vært særlig opptatt av disse elevene. Også her har fokuset vært rettet ensidig mot problemene med å måle effekter av forsøket for de elevene som deltok.

I de tilfellene der elevene som ville fortsette med skriftlig sidemål ikke ble fulgt godt nok opp, hviler hovedansvaret på skolene. Vi mener likevel at også Utdanningsetaten i større grad burde ha rettet oppmerksomhet mot at dette kunne bli en mulig følge av forsøket og veiledet skolene bedre. Som et eksempel på at temaet har hatt lite fokus, kan vi nevne at det i følge de referatene vi har hatt tilgang til, har vært tatt opp på bare tre av 20 ressursgruppemøter. Sist vi kan se at det ble tatt opp var 18. oktober 2005, i form av et referat fra referansegruppen for forsøket. Elevorganisasjonen hadde da presisert at norskundervisningen må bli tilrettelagt like godt uansett valg av læreplan.

11.3.5 Intern styringsgruppe og referansegruppe med eksterne medlemmer

I sin godkjenning av forsøket forutsatte Utdanningsdirektoratet at det skulle etableres en styringsgruppe for forsøket, og at oppnevning av gruppen og utforming av mandatet skulle skje i samråd med direktoratet. 12.10.05 ble styringsgruppens første møte holdt og et mandat ble vedtatt. Det sies i godkjenningsbrevet fra Utdanningsdirektoratet ikke noe eksplisitt om direktoratet selv ønsket å være med i en slik styringsgruppen, men det viste seg at direktoratet heller ønsket å sitte i forsøkets referansegruppe. Forsøket fikk dermed en intern styringsgruppe i Utdanningsetaten. To rektorer var også med i denne gruppen. Den har etter det vi vet hatt få møter, og det foreligger etter det vi vet ikke referater fra møtene.

Det ble i tillegg opprettet en referansegruppe, som blant annet besto av representanter for lærerne og elevene, og der Utdanningsdirektoratet etter eget ønske hadde en observatørrolle. Det ble avholdt tre møter i referansegruppen. NIFU STEP har deltatt på to av møtene for å orientere om evalueringen. Det foreligger referat fra bare ett møte. Når Utdanningsdirektoratet forutsatte at en styringsgruppe skulle opprettes, var dette med bakgrunn i at de vurderte det som at forsøket "(...)vil omfattes av stor nasjonal interesse". Ettersom det ikke foreligger referater fra styringsgruppemøtene, og referat fra bare ett av referansegruppemøtene, er det vanskelig for oss å vurdere hvordan denne forutsetningen i Utdanningsdirektoratets godkjenning er fulgt opp. Det synes likevel som at referansegruppen har fylt den funksjonen som Utdanningsdirektoratet tenkte seg.

11.4 Hva kan vi lære av forsøket?

11.4.1 Forventninger til forsøket og evalueringen

I presiseringene som knyttes til godkjenningen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål uttalte Utdanningsdirektoratet at sidemålsforsøket er omfattet av stor nasjonal interesse. Dette betyr at resultatene av forsøket, så vel som de analysene som evalueringsrapporten bringer, vil ha relevans for den videre språkpolitiske debatten. Vi mener å ha gjort funn i forbindelse med evalueringen som har slik relevans. Disse funnene kan knyttes til resultatene av forsøket, til gjennomføringen av det og til den diskusjonen som oppsto i det norskfaglige miljøet ved innføringen av forsøket og ved at NIFU STEP påtok seg å gjennomføre evalueringen.

NIFU STEP har tolket evalueringsoppdraget slik at det skal gjennomføres som følgeforskning der konkrete problemstillinger knyttes til en mål- og resultatevaluering og til en årsaksevaluering, og der prosessene i forsøkets ulike faser analyseres. Å ”forske seg fram til” et grunnlag for endringer i norsk språkpolitikk har ikke vært denne evalueringens ambisjon. Slike endringer forutsetter helt andre prosesser og skal i siste instans vedtas av Stortinget. Resultatene av evalueringen vil bare kunne utgjøre en beskjeden del av grunnlaget for beslutninger om norsk språkpolitikk. I den grad konkrete råd kan leses ut av denne evalueringen, er de på den ene siden knyttet til måten forsøket ble gjennomført på og på den andre siden til de virkemidlene som er benyttet for å nå forsøkets mål. For øvrig er det opp til aktørene i norsk språkpolitisk debatt å dra sine slutninger ut fra de funnene som er gjort.

11.4.2 Oppstartstidspunktet

Utdanningsetaten i Oslo har som sin oppgave å realisere politiske vedtak. Det er normalt i en prosess av denne typen at de som skal iverksette vedtatte tiltak tar sikte på å komme i gang så raskt som mulig. På den måten kan man utnytte det momentum som det politiske vedtaket gir, og kanskje også unngå mulige omkamper dersom vedtaket er kontroversielt. Dette gjaldt også for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Forsøket kunne likevel etter vår mening ha tjent på en senere oppstart der det ble gitt tid til å forberede skolene og lærerne bedre på det som skulle komme. Med oppstart høsten 2005 i stedet for 2004, kunne lærerne ha fått opplæring i prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform på forhånd, og den enkelte skoles ledelse ville fått rikelig tid til å ta de nødvendige grep for å møte mange av de øvrige utfordringene som lå i forsøket. Hvis forsøket hadde vært gjennomført med tid til planlegging der de involverte lærerne deltok, ville dette kanskje ha gitt mer positive holdninger til forsøket blant lærerne fra starten av. Det er også sannsynlig at hensynet til de av elevene ved forsøksskolene som valgte skriftlig sidemål kunne ha vært bedre ivaretatt med en utsatt oppstart.

11.4.3 Hensynet til forsøket og hensynet til elevene

I den politiske behandlingen av søknaden om forsøk med valgfritt skriftlig sidemål ble spørsmålet om hemmelighold av hvilke skoler som skulle være med berørt. Realiteten ble at elevene ikke visste hvilke skoler som skulle være med i forsøket da de søkte, men de ble garantert å få opplæring i sidemålet, også ved forsøksskolene, dersom de ønsket det.

Fra Utdanningsetatens side har det åpenbart framstått som en fordel at elevene allerede hadde søkt om opptak og prioritert mellom skolene da vedtaket om igangsetting av forsøket ble gjort. Det var svært knapp tid til planlegging og igangsetting av forsøket, og den ekstra usikkerheten som kunne komme til dersom kunnskap om forsøket skulle påvirke søkemønsteret og fordelingen av elevene på skolene, kunne ha vanskeliggjort Utdanningsetatens arbeid. Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål er likevel av en slik karakter at de hensynene som her er nevnt må veies nøye opp mot elevenes rett til relevant informasjon når de søker om opptak. Forsøket er ikke bare av pedagogisk art, det innebærer også at de elevene som er med får et

annet vitnemål enn andre elever, og dette kan få konsekvenser for framtidig valg av utdanning og yrke. Derfor må det ikke tas for lett på spørsmålet om elevenes rett til relevant informasjon i forbindelse med forsøk av denne typen. Det foreligger her et etisk dilemma i forholdet mellom to hensyn, nemlig hensynet til en rasjonell gjennomføring av forsøket og hensynet til elevens rett til informasjon. Svaret på dette dilemmaet gir seg ikke av seg selv, og dette tilsier at slike etiske problemstillinger bør diskuteres med stort alvor og grundighet blant de som gjør de politiske vedtakene og de som skal iverksette dem.

11.4.4 Evaluering av skoleforsøk

Forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har vært omstridt. Det har også evalueringen av forsøket vært, og NIFU STEP har måttet tåle kritikk fra norskfaglige miljøer for at instituttet påtok seg oppdraget. En del av denne kritikken var etter vårt syn usaklig, særlig i de tilfellene da våre motiver og vår forskningsmessige integritet ble trukket i tvil. Når det er sagt, er også vi klar over at verken forsøket med valgfritt skriftlig sidemål eller evalueringen av det har hatt optimale betingelser. Vi mener at mye taler for at forsøket burde ha vært utsatt et år. Dette ville blant annet ha gitt helt andre muligheter til å følge intensjonen til Oslo bystyre om at prosjektet skulle utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer med kompetanse på området i nært samarbeid med Oslo kommune og de aktuelle skolene, lærerne og elevene. Det ville ha gitt Utdanningsetaten og skolene bedre muligheter til å forberede forsøket, og det ville selvsagt ha gjort det mulig å gjennomføre en evaluering som startet opp før forsøket var kommet i gang..

Når Oslo kommune likevel valgte å sette i gang forsøket allerede høsten 2004, og Utdanningsdirektoratet godkjente forsøket med et slikt oppstartstidspunkt, er det noe man må ta til etterretning. Vi mener det ikke er grunnlag for å bestride disse vedtakenes legitimitet. Utdanningsetaten tonet etter hvert ned Oslo bystyres vedtak om at prosjektet skulle utvikles og gjennomføres i regi av etablerte forskningsmiljøer, og skiftet fokuset over mot evalueringen. Selv om det er langt fra ønskelig at en evaluering igangsettes først etter at forsøket er igangsatt, er det likevel langt fra uvanlig. Et ferskt eksempel på dette er evalueringen av Kunnskapsløftet, der avtaler med forskningsmiljøene først var framforhandlet flere måneder etter at reformen var igangsatt. Noe av det samme kan sies om evalueringen av Kvalitetsreformen i høyere utdanning. Her kom også evalueringen i gang sent i forhold til oppstarten av reformen, og den varte i tillegg for kort, slik at det ble vanskelig å fange opp effektene. Et hederlig unntak fra dette var evalueringen av Reform 94. Her var evalueringen i gang før oppstarten av reformen.

Når evalueringen starter etter oppstarten av reformen eller forsøket, vil man miste muligheten til å gjennomføre ”den optimale evaluering” der undersøkelser av situasjonen før implementeringen inngår. Det innebærer likevel ikke at man mangler all relevant kunnskap om forsituasjonen. I tilfellet med evalueringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål fantes det for eksempel karakterdata for det aktuelle elevkullet fra grunnskolen, mens data om elevenes holdninger i forsituasjonen ikke forelå. I en slik situasjon må man velge undersøkelsesdesign som på best mulig måte, og innenfor de begrensningene som foreligger, ivaretar mulighetene til å beskrive endringer og måle effekter av tiltakene som iverksettes.

Det kan kanskje være en tendens i en del forskningsmiljøer til å la det beste bli det godes fiende. Vi mener at dette i noen grad kan ha vært tilfelle da de norskfaglige miljøene avsto å være med på evalueringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål. Handlingsrommet for de som skal evaluere forsøk i skolen vil variere, men det vil sjelden eller aldri være forskeren selv som definerer dette handlingsrommet. Slik var situasjonen da forsøket med valgfritt skriftlig sidemål skulle evalueres, og slik vil virkeligheten fortone seg når man skal gi seg i kast med evaluering av forsøk i skolen.

11.4.5 Forsøket og evalueringen har gitt ny og verdifull kunnskap

Under vårt arbeid med evalueringen av forsøket med valgfritt skriftlig sidemål har vi blitt møtt med store forventninger. Vi antar at også Utdanningsetaten og skolene som har gjennomført forsøket, har opplevd noe tilsvarende. I sin godkjenning av forsøket la Utdanningsdirektoratet vekt på at forsøket er av stor nasjonal interesse. Å bidra med ny kunnskap om problemstillinger knyttet til sidemålets stilling i norskfaget, og om norskfaget generelt, har derfor vært et sentralt mål for forsøket, så vel som for evalueringen. Vi mener at prosjektet har resultert i fagdidaktisk utvikling ved skolene som har deltatt, og at dette framstår som en merverdi ved prosjektet. Vi vil her nevne noen eksempler på verdifull kunnskap som prosjektet og evalueringen har bidratt med og knytte anbefalinger til noen av dem. Noen av eksemplene er direkte knyttet til selve forsøket, mens andre eksempler er av mer generell interesse.

- Norskfaget sliter i konkurransen med de andre fagene om elevenes interesse. Færre enn en av ti elever er mer interessert i norskfaget enn i andre fag de har på VK2. Det som nærmest kan betraktes som fagpolitiske konjunkturer, med skifte av fokus mellom språkfag og realfag, kan være en trussel mot norskfagets stilling. I en slik situasjon er det av avgjørende betydning hvordan faget presenterer seg for elevene. De erfaringene som er gjort i forbindelse med virkemidlene for forsøket med valgfritt skriftlig sidemål vil være nyttige i denne sammenheng.
- Elevene i Oslo har generelt negative holdninger til nynorsk. Holdningene kan likevel knyttes først og fremst til en motstand mot å skrive nynorsk, mens elevene ikke er spesielt negative til å lese nynorsk litteratur. Holdningene lar seg dessuten påvirke når elevene møter nynorsk i nye og engasjerende sammenhenger, som besøk av forfattere og forskere. Det bør stimuleres til denne typen tiltak, som vil kunne være til allmenn nytte i norskundervisningen.
- Introduksjonen av prosessorientert skriveopplæring med mappe som vurderingsform i forbindelse med forsøket med valgfritt skriftlig sidemål ble opplevd som en tung byrde i starten av forsøket, men ser likevel ut til å ha gitt skolene et verdifullt og framtidsrettet redskap for videre utvikling. Elevene synes dessuten å være positive til metoden. Det bør stimuleres til mer bruk av denne typen opplærings- og vurderingsmetodikk.
- Leseprøven, som ble utviklet spesielt for denne evalueringen, viser ingen effekter av forsøket, men gir likevel en rekke interessante resultater. Den demonstrerer tydelig hvordan denne typen kompetanse er resultat blant annet av språklig bakgrunn, ulike former for fagspesifikk kompetanse og lesevaner.
- Vi finner en sterk selvstendig kjønnseffekt i jentenes favør på karakteren i norsk muntlig, også når det kontrolleres for en rekke andre forhold som har effekt på denne karakteren. Vi finner en tilsvarende, men svakere effekt på standpunkt-karakteren i norsk skriftlig. Denne effekten forsvinner helt når vi ser på hva som har betydning for eksamens-karakteren i norsk skriftlig hovedmål. Det er dessuten mye vanskeligere å forklare variasjonen i eksamens-karakterene enn i standpunkt-karakterene, noe som kan bety at karaktersetningen ved skriftlig sensur gir mer rom for skjønn og tilfeldigheter enn lærernes fastsetting av standpunkt-karakterene.
- To helt ulike karaktersettingsregimer ser ut til å gjelde for norsk muntlig og norsk skriftlig eksamen. For de samme elevene finner vi en gjennomsnittlig forskjell i de to karakterene på omtrent et helt karakterpoeng. Mens 26 prosent av elevene fikk karakteren 6 til muntlig eksamen, fikk bare 2,5 prosent denne karakteren til skriftlig eksamen.
- Selv om vi må ta forbehold for at virkemidlene i forsøket og en del andre utenforliggende forhold kan virke inn, kan vi fastlå at det har en positiv effekt på eksamens-karakteren i norsk skriftlig hovedmål at elevene ikke har opplæring og

vurdering i skriftlig sidemål. Vi finner den samme effekten for elevene som deltok i forsøket og for elevene som etter opplæringsloven er fritatt for skriftlig sidemål. Analysene viser samtidig at forsøket ikke synes å ha noen betydning for resultatene til de av elevene som presterer best, mens det er de svakeste elevene og midtsjiktet som har nytte av å være fritatt fra skriftlig sidemål.

Litteratur

- Berge, Kjell Lars og Berit Skog (1998). *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. Sluttrapport*. Trondheim: Senter for etterutdanning/Allforsk, rapport nr. 8.
- Berge, Kjell Lars (2001). Om et forslag til alternativ sidemålsundervisning. *Språknytt 1-2/2001*. Oslo: Språkrådet.
- Berge, Kjell Lars (2005). Sidemålsforsøket i Oslo og forskningsmiljøene. I: *Språknytt 3/2005*. Oslo: Språkrådet.
- Bull, Tove (1985). *Lesing og barns talemål*. Tromsø: NOVUS
- Forskrift til Opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724)
- Faarlund, Jan Terje (2001). Kva er eit norskfag? I: *Samtiden* nr. 4/2001. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grepstad, Ottar (2005a). *Frå den nynorske skriftkulturens annalar 1646-2005*. Volda: Nynorsk kultursentrum og Ottar Grepstad.
- Grepstad, Ottar (2005b). *Nynorsken i årstal*. Publisert på nettsiden til Ivar Aasen-tunet.
- Grøgaard, Jens B. (1997). *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser. Del 1: I frihetens rike*. Dr.gradsavhandling ved Fafo. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo
- Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad og Marit Egge (1999). *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av oppfølgings-tjenesten i reform 94*. rapport nr. 262. Oslo: Fafo.
- Grøgaard, Jens B. (2002). *Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater?* I Tidsskrift for ungdomsforskning nr 2 -2002.
- Gundem, Bjørg Brandzæg (1989). *Engelskfaget i folkeskolen. Påvirkning og gjennomslag 1870-1970*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gundem, Bjørg Brandzæg (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hagen, Jon Erik (2001). Norskfaget som stengsel – og åpning. I: *Samtiden* nr. 4/2001. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, Marianne Nordli (1986). 'Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares?' i *Tidsskrift for samfunnsforskning* 27 – 1986.
- Haug, Peder (1994). *Formulering og realisering av utdanningspolitikk. Om det politiske arbeidet med å innføre skulefritidsordningar og skule for 6-åringar*. Volda: Møreforskning.
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo, Universitetsforlaget

- Hoel, Oddmund Løkensgard (2001). Strategiske utfordringer for målrørsla. I: Bakke, Elisabeth og Håvard Teigen (red.)(2001). *Kampen for språket. Nynorsken mellom det lokale og det globale*. Oslo: Den norske samlaget.
- Holm, Anne-Brit (1999). *Stebarnet nynorsk. Om holdninger til nynorsk i Larvikskolen*. Hovedoppgave ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap/Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl, Rita og Astrid Roe (2004). *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen*. Oslo kommune, Utdanningsetaten.
- Imsen, Gunn (red.) (2004). *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Innst. S. nr.186 (1990-91).
- Innst. S. nr. 200 (1991-92).
- Jansson, Benthe Kolberg (2004). *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97*. Halden: Høgskolen i Østfold, Arbeidsrapport 2004:6.
- Jørgensen, Mosse (1997). *Skoler jeg møtte*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Jørgensen, Mosse (2000). Forsøksgymnaset – gave til departementet. I: *Aftenposten Aften 24.05.2000*.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astri Roe og Are Turmo (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Koselleck, Reinhardt (1985). *Futures Past. On the Semantic of Historical Times*. Cambridge/London: MIT Press.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001). 'Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv'. *Acta Didactica* 4/2001. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Lie, Svein, Therese N. Hopfenbeck, Elisabeth Ibsen og Are Turmo (2005). *Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Lov om grunnskolen av 1969.
- Lødding, Berit og Kristin Tornes (red.) (1997). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lødding, Berit, Eifred Markussen, Nils Vibe (2005). *"...utnytte sine evner og realisere sitt talent"? Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NFU STEP Rapport 5/2005.

- Markussen, Eifred og Nina Sandberg (2005). *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Rapport 6/2005. Oslo NIFU STEP
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Rapport 3/2006. Oslo NIFU STEP
- Markussen, Eifred, Marit Strømstad, Tone Cecilie Carlsten, Rune Hausstätter, Thomas Nordahl (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Oslo: NIFU STEP Rapport, 19.
- Mayo, George Elton (1946). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Boston 1946
- Nordstoga, Sveinung (2003). *Inn i norskfaget*. Oslo: Abstrakt forlag
- Nordahl, Thomas og May-Len Skilbrei (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Rapport 13/02 Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordal, Anne Steinsvik (1997). *Frå eg til jeg?: språkhaldningsundersøking – om bakgrunn for skifte av skriftspråk – frå nynorsk til bokmål*. Oslo: Hovudfagsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Nordal, Anne Steinsvik (2004). *Nynorsk i bokmålsland. Ei gransking av sidemålspraksis og haldningar i nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum*. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Norges forskningsråd (2005). *Nordisk språk og litteratur. En evaluering av forskningen ved universitetene og utvalgte høyskoler i Norge*. Oslo: Norges forskningsråd.
- NOU 2000:22 *Om oppgaveforholdet mellom stat, region og kommune*.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring*
- OECD (1989) *Norsk rapport til OECD/Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Opplæringslova med forskrifter (LOV-1998-07-17-61)
- Penne, Sylvi (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv*. Universitetet i Oslo, avhandling til dr.polit-graden, Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Reform 94. *Læreplaner felles allmenne fag, norsk*.
- Roe, Astrid (2003). *Lesekompetanse og lesevaner blant Oslo-elever på 10. årstrinn. Rapport basert på resultatene fra Osloprøven i lesing, skoleåret 2002-2003*. Oslo kommune, Skoleetaten.

- Råbu, Anne-Berith (1997). *To ulike norskfag? En undersøkelse av holdningen til nynorsk som sidemål blant elever i ungdomsskolen og den videregående skolen*. Hovedoppgave i nordisk språk og litteratur. Universitetet i Oslo.
- Skaftun, Atle (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Oslo: Fagbokforlaget & landslaget for norskundervisning.
- Skaftun, Atle, Oddny J. Solheim, Astrid Roe og Eva K. Narvhus (2006). *Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing*. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 5/2006, s. 360-371.
- Skog, Berit, Anne Haukenes og Ronny Jørgenvåg (1996). *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. Rapport nr. 3: Elev- og lærerundersøkelsen*. Trondheim, Senter for etterutdanning / Allforsk.
- Slettemark, Bjørn (2006). *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave i norskdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Solem, Rune (1996). *ALEKS: alternativ eksamensavvikling i sidemål: en evaluering av forsøk med framskutt eksamen i norsk sidemål ved Fagerborg videregående skole og Laksevåg gymnas*. Trondheim.
- Solheim, R. (1995). *Språkklyvd samfunn – språkklyvde lærebøker?* Trondheim: Hovedoppgave, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Trondheim, AVH)
- Språkrådet (2005). *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi*. Oslo: Språkrådet.
- St. meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*
- St. meld. nr. 33 (1991-92) *"Kunnskap og kyndighet om visse sider ved videregående opplæring"*
- St. meld. nr. 23 (1992-92) *Om forholdet mellom staten og kommunane*
- St. meld. nr. 32 (1998-99) *Videregående opplæring*.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
- Støren, Liv Anne, Håvard Helland, Jens B. Grøgaard (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999 – 2001*. Oslo: NIFU STEP Rapport 14/2007.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1991). *Samordningsutvalget for skoleutvikling i historisk perspektiv*. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1/1991, s.18-26.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2002). *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Torvatn, A.C. 1995. *"Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe"*. Om en skoleklasses oppfattelse av innholdet i en fellesspråklig lærebok. Trondheim:

Hovedoppgave, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Trondheim, AVH.

Turmo, Are og Per Olaf Aamodt (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*. Oslo: NIFU STEP rapport nr. 29/2007.

Utdanningsdirektoratet. Rundskriv F-009-98

Utdanningsdirektoratet. Rundskriv F-01-02

Utdanningsdirektoratet. Rundskriv Udir-3-2007

Utdanningsdirektoratet. Rundskriv F-58-99

Utdanningsdirektoratet. Rundskriv F-34-00

Utdanningsdirektoratet. Rundskriv LS-31-2003

Utdanningsetaten i Oslo (2007). *Mens vi venter på forskningsresultatene. Dokumentasjon fra ni videregående skoler i Oslo*. Oslo: Utdanningsetaten.

Vagle, Wenche (2005). Hva presterer elevene målt med gammel og ny karakterskala? Sensuren ved overgangen til nye rammer for elevvurdering. I Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle (2005). *Ungdommens skrivekompetanse. Bind I. Norsksensuren som kvalitetssikring*. Oslo, Universitetsforlaget

Vedung, Evert (1988). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Vibe, Nils (2005). *Holdninger til nynorsk blant grunnkurselever i Oslo*. Arbeidsnotat 26/2005. Oslo, NIFU STEP

Wedde, Elise (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Oslo, TNS Gallup.

Aamodt, Per Olaf (1982). *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Ås, Ragnhild (2006). *Den ufarlege lærebokteksten. Ein kritisk diskursanalyse av lærebokverket Bruer si framstilling av den norske språkstoda i samtida*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske og nordiske studium. Hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur.

Internettkilder

Aftenposten Aften 24.05.2000, lest 4.9.2007 på nettadressen:

http://region.hive.no/lfl/ny_skole/artikler/arkiv2000/forsoksgym_gave.html

Dagsavisen 04.06.2007 og 06.11.2007, lest 06.11.2007 på nettadressen:

<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article294229.ece>

Høyres partikontor, pressemelding, lest 19.07.2007 på nettadressen:

http://www.hoyre.no/artikler/2000/1/hoyre-interpellasjon_om_valgfritt_skriftlig_sidemal/print_view

Lovdata, Opplæringsloven, lest 28.08. 07 på nettadressen:

<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-001.html#1-11>

Læreplan Reform 94, Læreplanene i Kunnskapsløftet, lest 28.08.2007 på nettadressen:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=6

Norges Mållag, lest 2.10.2007 på nettadressen:

<http://www.nm.no/tekst.cfm?path=10197,10201,10208&id=1938>

Nynorsksenteret, lest 05.08.2007 på nettadressen:

<http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=13315>

Nynorsksenteret, lest 28.07.2007 på nettadressen:

<http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=13385>

Nynorsk kultursentrum og Ottar Grepstad, lest 27.07.2007 på nettadressen:

http://www.aasentunet.no/download.asp?object_id=001912E6CF1B43859910FA5E9554C56D.pdf

Oslo kommune, Byrådet, lest 02.10.2007 på nettadressene:

<http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bys%5C2004%5CB%5C2004002995-102763.htm>

<http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bys%5C2004%5CKOUK%5C2004000992-1.htm>

<http://www.byradet.oslo.kommune.no/pressemeldinger/article26140-7786.html>

Oslo kommune, Utdanningsetaten, lest 01.10.2007 på nettadressen:

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article37131-9991.html>

Riksarkivet, lest 26.07.2007 på nettstedet:

<http://www.arkivverket.no/arkivverket/publikasjoner/nett/handbok-ra/inst-dep/sak/forsok.html>

Sidemålløftet - Holmlia skole, lest 28.08.2007 på nettadressen:

http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/Holmlia_Rapportskjema_vaaren_2007.pdf

Språknytt 1-2/2001, lest 07.11.2007 på nettadressen: http://xn--sprkrdet-c0ac.no/Trykksaker/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_2001/Spraaknytt_2001_1_2/Om_et_forslag_til_alternativ/

Språknytt 3/2005, lest 02.11.2007 på nettadressen: http://www.sprakrad.no/Trykksaker/Spraaknytt/Spraaknytt_3_2005/Sidemaalsforsoeket/

Språkrådet, lest 02.11.2007 på nettadressen: http://www.sprakrad.no/Trykksaker/Spraaknytt/Spraaknytt_3_2005/Sidemaalsforsoeket/

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, lest 27.08.2007 på nettadressen: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/4/6.html?id=404467>

Torbjørn Røe Isaksen, blogg lest 27.07.2007 på nettadressen: http://torbjorn.ungehoyre.no/1182500466_kjemper_for_nynorsken.html

Unge Høyre, lest 27.07.2007 på nettadressen: <http://www.ungehoyre.no/>

Utdanningsdirektoratet, lest 27.07.2007 på nettadressen: http://udir.no/upload/Rundskriv/2007/Rundskriv_Udir-3-2007_Forsok_etter_opplaringsloven_1-4_delegasjon.pdf

Utdanningsdirektoratet, lest 01.10.2007 på nettadressen: <http://194.143.25.137/udir/index.jsp?mode=documentation&submode=catalog&catalog=http%3A%2F%2F194.143.25.137%3A80%2Fobj%2FfCatalog%2FCatalog7&top=yes>

Søknad fra Oslo kommune til Utdanningsdirektoratet datert 1. juni 2004. Lest 02.10.2007 på nettadressen: http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/tilpasset_opplaring/valgfritt_skriflig_sidemal/

Aasentunet, lest 27.07.2007 på nettadressen: <http://www.aasentunet.no/default.asp?menu=79>

Andre kilder

Forhandlinger i Oslo bystyes møte 27.september 2000, sak nr. 540. Sidemål i videregående opplæring (200001631)

Vedtak: Bystyret og komiteene 0000048446-3-WBE-3-540-0.

Sak 23 Norsk sidemål i videregående opplæring – Byrådsak 20 av 03.02.2004, behandlet av kultur- og utdanningskomiteen i møte 24.03.2004.

Telhaug, Alfred Oftedal: Hvorfor brukes, eller hvorfor brukes ikke forskningsresultater i utdanningssektoren? Foredrag på oppstartskonferanse for evalueringen av Kunnskapsløftet 4. september 2007.

Vedlegg

KONFIDENSIELT



Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Telefon: 22 59 51 00
Telefaks: 22 59 51 01

Oslo, januar 2007

Til
elever på VK2 i videregående opplæring i Oslo.

Høsten 2004 ble det satt i gang et forsøk med valgfritt skriftlig sidemål ved ni videregående skoler i Oslo. Forsøket går over tre år og gjelder de elevene som startet på grunnkurs i allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag høsten 2004. Det var valgfritt å delta i forsøket, slik at elever som ikke ønsket å være med kunne fortsette med skriftlig sidemål.

NIFU STEP har fått i oppdrag fra Oslo kommune, Utdanningsetaten å evaluere forsøket med valgfritt skriftlig sidemål for å se om det har noen virkninger. To undersøkelser blant elevene inngår i evalueringen, og dette er spørreskjemaet for den andre undersøkelsen. Alle VK2 elever på de tre studieretningene inngår i undersøkelsen, også elever på skoler som ikke er med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål, og de som er fritatt for vurdering i skriftlig sidemål. De som er unntatt er elever som har skiftet fra en skole som er med i forsøket til en som ikke er med, eller omvendt. Elever som ikke deltok i undersøkelsen i juni 2005 skal heller ikke delta nå.

Vi ber deg om å lese nøye gjennom spørsmålene i skjemaet og krysse av for de svarene som du synes passer best. Du vil kjenne igjen en del av spørsmålene fra undersøkelsen du deltok i for snart to år siden, men det aller meste er nytt. En del av undersøkelsen er en lesetest. Som for alle andre opplysninger i undersøkelsen, vil svarene på denne testen bare bli brukt i forbindelse med evalueringen av sidemålsforsøket. Resultatet ditt fra lesetesten vil ikke bli gjort kjent for skolen, og det vil ikke ha noe å si for norskkarakteren din.

Spørreskjemaet har et nummer som er ditt nummer i undersøkelsen. Det er nødvendig fordi vi ønsker å koble svarene dine fra denne undersøkelsen med svarene du ga på undersøkelsen i juni 2005. Ingen andre enn vi som jobber med evalueringen får vite hva du har svart på spørsmålene i skjemaet, fordi korvolutten som du skal legge skjemaet i blir sendt uåpnet til oss. Opplysningene blir behandlet konfidensielt, og vi kan garantere at de bare vil bli brukt til statistiske formål. Vi som jobber med evalueringen har dessuten ingen mulighet til å koble nummeret på skjemaet til navnet ditt.

Det er viktig at du deltar i undersøkelsen. Alle svar vi får er like viktige. Skjemaet skal fylles ut på skolen, og du kan be læreren om hjelp dersom det er noe du lurer på. Det er frivillig å delta, og selv om du deltar nå, kan du trekke deg senere uten å oppgi noen bestemt grunn. Innen utgangen av 2007 vil skolenes navnelister destrueres og datamaterialet anonymiseres. Prosjektet er vurdert av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vi takker for at du vil være med og ønsker lykke til med utfyllingen.

Med vennlig hilsen

Nils Vibe
Forsker

Vi starter med noen spørsmål om deg selv

1. Er du ...? 1 Gutt 2 Jente

2. Hvor bor du ?

Sett ett kryss for bydel. Hvis du bor vekselvis hos mor og far, kryss av der hvor du bor mest.

- | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> Alna | 2 <input type="checkbox"/> Bjerke | 3 <input type="checkbox"/> Frogner | 4 <input type="checkbox"/> Gamle Oslo |
| 5 <input type="checkbox"/> Grorud | 6 <input type="checkbox"/> Grünerløkka | 7 <input type="checkbox"/> Nordre Aker | 8 <input type="checkbox"/> Nordstrand |
| 9 <input type="checkbox"/> Sagene | 10 <input type="checkbox"/> St Hanshaugen | 11 <input type="checkbox"/> Stovner | 12 <input type="checkbox"/> Søndre Nordstrand |
| 13 <input type="checkbox"/> Ullem | 14 <input type="checkbox"/> Vestre Aker | 15 <input type="checkbox"/> Østenga | 16 <input type="checkbox"/> Bor ikke i Oslo |

3. Hvem bor du sammen med? (Sett bare ett kryss)

- | | |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> Begge foreldrene mine | 7 <input type="checkbox"/> Andre slektninger |
| 2 <input type="checkbox"/> Bare mor | 8 <input type="checkbox"/> Fosterhjem |
| 3 <input type="checkbox"/> Bare far | 9 <input type="checkbox"/> Barnhjem, ungdomshjem, institusjon |
| 4 <input type="checkbox"/> Litt hos hver | 10 <input type="checkbox"/> Annet |
| 5 <input type="checkbox"/> Mor og stefar/samboer | |
| 6 <input type="checkbox"/> Far og stemor/samboer | |

4. Hvilket språk snakker du og dine foreldre / foresatte hjemme til daglig?

Sett ett kryss for hver person

- | Meg selv | Mor | Far | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| 1 <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Norsk talemål, som ligger nærmere bokmål enn nynorsk |
| 2 <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Norsk talemål, som ligger nærmere nynorsk enn bokmål |
| 3 <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Annet språk enn norsk |
| 4 <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Både norsk og annet språk enn norsk |

Nå følger noen spørsmål om hvordan du trives på skolen, hvilke planer du har for fremtiden og hvilke evner og interesser du har

5. Hvordan trives du på skolen og i den klassen / gruppa du går i nå?

Sett ett kryss for klassen og ett kryss for skolen

- | | På skolen | I klassen/gruppa |
|--------------|----------------------------|----------------------------|
| Meget dårlig | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Dårlig..... | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Nokså godt | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Godt..... | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Meget godt | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 5 |

6. Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta?

Sett bare ett kryss

- Tre år eller mer på videregående
- Folkehøgskole etter fullført videregående
- Fagbrev/svennebrev
- Studere 2-4 år på høyskole eller universitet
- Studere mer enn 4 år på høyskole eller universitet, kanskje ta mastergrad eller doktorgrad

7. Hvis du har planer om å studere på høyskole eller universitet, innenfor hvilket fagområde kunne du tenke deg å studere? Prøv å finne det området som passer best for dine planer.

Sett bare ett kryss

- 1 Humanistiske og estetiske fag (f.eks språk, litteratur, historie, filosofi, religion, teologi, kunst)
 2 Lærerutdanning og pedagogiske utdanninger (f.eks lærer, førskolelærer, lektor, pedagog)
 3 Samfunnsfag og juridiske fag (f.eks statsvitenskap, sosiologi, psykologi, journalistikk, mediefag, jus, samfunnsgeografi, samfunnsøkonomi, sosialantropologi)
 4 Økonomiske og administrative fag (f.eks siviløkonomi, handel, markedsføring, reiseliv)
 5 Naturvitenskap og teknologiske fag (f.eks matematikk, fysikk, kjemi, biologi, geologi, arkitektur, ingeniørfag, datateknologi)
 6 Helse-, sosial og idrettsfag (f.eks medisin, sykepleie, veterinærmedisin, odontologi (tannlege), farmasi, fysioterapi, sosialfag, idrettsfag)
 7 Primærnæringsfag (f.eks fiskerifag, landbruksfag, skogbruksfag osv)
 8 Samferdsels- og sikkerhetsfag (f.eks samferdsels- og transportfag, politifag, militære fag)
 9 Andre fag

8. Nedenfor finner du en liste med i alt ti yrker. Vi ber deg krysse av for hvor sannsynlig du tror det er at du kan komme til å ha disse yrkene

Sett ett kryss for hver linje

	Helt usannsynlig 1	Temmelig usannsynlig 2	En viss mulighet 3	Ganske sannsynlig 4	Svært sannsynlig 5
Ingeniør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesjonell idrettsutøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Journalist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sykepleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reiseleder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsklærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reklamekonsulent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uøvende kunstner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Advokat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forfatter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Hva mener du at du er flink til?

Sett ett kryss for hver linje

	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Jeg er praktisk anlagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er teoretisk anlagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for å skrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for å mekke og skru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er kunstnerisk anlagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for å spille instrument eller synge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode anlegg for å drive idrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er flink til å vise omsorg og tenke på andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Er du interessert i politikk?

Sett bare ett kryss

- Svært uinteressert
1
- Litt uinteressert
2
- Litt interessert
3
- Svært interessert
4

11. Hvor mange ganger gjør du følgende i løpet av en vanlig uke?

<u>Sett ett kryss på hver linje</u>	Aldri 1	En gang 2	2-3 ganger 3	4-6 ganger 4	Hver dag 5
Er sammen med venner hjemme hos meg eller hos dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er på fritidsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er på møte i en organisasjon, forening, lag eller lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er på øvelse i et korps, band, kor, teatergruppe eller lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiller dataspill eller pc-spill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er på internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er ute 'på byen' om ettermiddagen/kvelden for å treffe venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trener eller deltar i idrettskonkurranse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er hjemme alene eller sammen med familie hele kvelden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hører på musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leser en bok (ikke skolebok)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Hvor enig er du i disse utsagnene om lesing?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Jeg leser bare hvis jeg må	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å lese er en av mine favoritt hobbyer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg like å snakke om bøker med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det å lese bortkastet tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg klarer ikke sitte stille og lese mer enn i noen få minutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hvor ofte leser du aviser, ukeblader og skjønnlitterære bøker (romaner, noveller, dikt osv)?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Aldri 1	Sjeldnere enn en gang i måneden 2	Minst en gang i måneden 3	Minst en gang i uka 4	Hver dag 5
Aviser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ukeblader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bøker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Hvor mange ganger har du vært publikum på kino, teater, konsert, ballett/danseforestilling eller idrettsarrangement siden du begynte på VK2 sist høst?

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Ingen 1	En gang 2	To ganger 3	3 - 5 ganger 4	Mer enn 5 ganger 5
Kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans/ballett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idrettsarrangement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå vil vi gjerne vite litt om hva du synes om nynorsk

15. Nedenfor finner du en liste med i alt 22 adjektiver. Kryss av for hvor godt du synes hvert av dem passer på det nynorske språket.

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Passer svært dårlig 1	Passer ganske dårlig 2	Passer ganske godt 3	Passer svært godt 4
Vakkert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uvant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gammeldags	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Upraktisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poetisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kjedelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uforståelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elegant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensformig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krampaktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unødvendig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uttrykksfullt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klønete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romantisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stygt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treffende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kraftfullt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Velklingende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utydelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Nedenfor finner du i alt 11 påstander om bruk av nynorsk. Ta stilling til om du er helt uenig, litt uenig, litt enig eller svært enig i hver av påstandene.

<u>Sett ett kryss for hver linje</u>	Helt uenig 1	Litt uenig 2	Litt enig 3	Helt enig 4
Flere utenlandske bøker burde oversettes til nynorsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For mange utenlandske TV-serier er teksten på nynorsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Journalister, som har nynorsk som målforn, burde ha lov til å skrive på nynorsk i VG og Dagbladet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er ikke nødvendig å utgi lærebøker på nynorsk for videregående skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skjønnlitteratur, som er skrevet på nynorsk, burde oversettes til bokmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Om 50 år tror jeg ikke det er noen som skriver nynorsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er enklere å forstå svensk enn nynorsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forstår nynorsk bedre etter at vi har lest nynorsk litteratur på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersom nynorsken ble borte, ville det være et stort tap for norsk kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan godt tenke meg å utdanne meg til et yrke der jeg må kunne skrive godt nynorsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofta synes jeg det er vanskelig å forstå plakater, oppslag og skilt når teksten er på nynorsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå følger spørsmål om norskfaget og norskundervisningen du har fått i videregående skole.

17. Synes du det er for få eller for mange undervisningstimer i norsk i forhold til andre fag?

Sett ett kryss

Alt for få timer 1	Litt for få 2	Omtrent passe 3	Litt for mange 4	Alt for mange timer 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Synes du det går med for lite eller for mye tid til lekser i norskfaget i forhold til andre fag?

Sett ett kryss

Alt for lite tid 1	Litt for lite 2	Omtrent passe 3	Litt for mye 4	Alt for mye tid 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Synes du det er for lite eller for mye stoff som skal leses i norskfaget?

Sett ett kryss

Alt for lite å lese 1	Litt for lite 2	Omtrent passe 3	Litt for mye 4	Alt for mye å lese 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Synes du at nynorsk får for liten eller for stor plass i norskundervisningen?

Sett ett kryss

Alt for liten plass 1	Litt for liten 2	Omtrent passe 3	Litt for stor 4	Alt for stor plass 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Hvor interessert er du i norskfaget i forhold til andre fag du har dette skoleåret?

Sett ett kryss

Jeg er mindre interessert i norskfaget enn i de fleste andre fag..... 1

Jeg er omtrent like interessert i norskfaget som i de fleste andre fag... 2

Jeg er mer interessert i norskfaget enn i de fleste andre fag..... 3

22. Nedenfor finner du en liste med i alt 10 adjektiver. Kryss av for hvor godt du synes hvert av dem passer på norskundervisningen du har fått i videregående skole. Husk at dette gjelder all norskundervisning, både i bokmål og nynorsk

Sett ett kryss for hver linje

	Passer svært dårlig 1	Passer ganske dårlig 2	Passer ganske godt 3	Passer svært godt 4
Spennende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gammeldags	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fantasisløs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nyttig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rotete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kjedelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inspirerende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Nedenfor finner du seks påstander om norskundervisningen. Kryss for hvor godt du synes hver av dem passer på norskundervisningen du har fått i videregående skole.

Sett ett kryss for hver linje

	Passer svært dårlig	Passer ganske dårlig	Passer ganske godt	Passer svært godt
Vi har arbeidsplaner i norsk, som sier hva vi skal jobbe med de nærmeste ukene	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Jeg har fått oppgaver i norsk, som jeg lærer mye av å jobbe med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har fått tilstrekkelig tid for innlevering av arbeider i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsklæreren gir meg tilbakemeldinger på innleverte arbeider som gjør at jeg kan forbedre meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får tilbakemeldinger og vurderinger, som gjør at jeg vet hvor jeg står i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsklærerne på skolen samarbeider godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Nå ber vi deg vurdere det utbyttet du har hatt av norskundervisningen i forhold til utbyttet av undervisningen i andre fag du har hatt i videregående skole.

Sett bare ett kryss

- Jeg har hatt mindre utbytte av norskundervisningen enn de fleste andre fag..... 1
 Jeg har hatt omtrent samme utbytte av norskundervisningen som de fleste andre fag..... 2
 Jeg har hatt større utbytte av norskundervisningen enn de fleste andre fag..... 3

25. Hvor ofte vil du si at dere bruker de arbeidsformene som beskrives nedenfor i norskfaget i klassen eller basisgruppen din?

Sett ett kryss for hver linje

	Aldri	Svært sjelden	Ganske sjelden	Ganske ofte	Svært ofte
Prosjektarbeid og gruppearbeid sammen med andre elever	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Elevene arbeider hver for seg, løser oppgaver, leser, finner stoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren gjennomgår læreboka, forklarer, snakker til hele klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever legger fram sitt arbeid og klassen diskuterer, eller lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Hvor mye synes du at du lærer av å bruke de ulike arbeidsformene i norskfaget?

Sett ett kryss for hver linje

	Ikke noe	Litt	En del	Mye
Prosjektarbeid og gruppearbeid sammen med andre elever	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Elevene arbeider hver for seg, løser oppgaver, leser, finner stoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren gjennomgår læreboka, forklarer, snakker til hele klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever legger fram sitt arbeid og klassen diskuterer, eller lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Når du tenker tilbake til høsten 2004, da du begynte på videregående skole, hvor mye synes du at du har lært i norskfaget siden da? Ta stilling til utsagnene nedenfor.

Sett ett kryss for hver linje	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	1	2	3	4
Jeg er blitt mye flinkere til å uttrykke meg muntlig på norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mye flinkere til å uttrykke meg skriftlig på norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppfatter mer av innholdet i norske tekster jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan mye mer om norsk litteratur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har fått mye større utbytte av å lese norsk litteratur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan mye mer om norsk språkhistorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan mye mer om norsk grammatikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Nå vil vi spørre deg om hva du har lært av forskjellige arbeidsformer i norskfaget mens du har gått på videregående skole. Ta stilling til utsagnene nedenfor.

Sett ett kryss for hver linje	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	1	2	3	4
Jeg er blitt flinkere til å bearbeide og bruke notater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg jobber mer systematisk med skriftlige arbeider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får mer ut av lærerens kommentarer og råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deltar mer aktivt i gruppearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har lært meg bedre teknikker for lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt flinkere til å bruke Internett i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt flinkere til å stille spørsmål når det er noe jeg lurer på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Hvor stor betydning tror du følgende forhold kommer til å ha for hva slags avgangskarakterer du får i norskfaget?

Sett ett kryss for hver linje	Ingen betydning	Liten betydning	En del betydning	Stor betydning
	1	2	3	4
Hvor grundig jeg arbeider med lekser og forberedelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvem jeg har som norsklærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor mye norsk litteratur jeg leser utenom pensum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor flinke de andre elevene i klassen er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor mye hjelp jeg får til arbeid med norskfaget hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor aktiv jeg er i norsktimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hva slags karakterer jeg fikk i norsk på ungdomsskolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor interessert jeg er i norskfaget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hva slags oppgaver jeg får til eksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor god fysisk form jeg er i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hva godt jeg følger med i politiske spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt jeg sover natten før eksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hva godt jeg jobber i norsktimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følger noen spørsmål om forsøket med valgfritt skriftlig sidemål.

30. Hvilken av gruppene nedenfor tilhører du?

Sett bare ett kryss!

Jeg er med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål 1

Jeg er ikke med i forsøket og har skriftlig sidemål.. 2

Jeg er fritatt fra vurdering i skriftlig sidemål..... 3

31. Hva slags skole går du på?

Sett bare ett kryss!

Jeg går på en skole som er med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål 1 → Gå til spørsmål 32 !!

Jeg går på en skole som ikke er med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål 2 → Gå direkte til spørsmål 34 !!

32. Hvis du kunne ha valgt på nytt når det gjelder å være med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål, ville du da ha valgt å være med eller ikke? (Svar bare dersom du går på en skole som er med i forsøket).

Sett bare ett kryss!

Jeg ville ha valgt å være med i forsøket 1

Jeg ville ikke ha valgt å være med i forsøket 2

Jeg er usikker på hva jeg ville ha valgt 3

33. Hva synes du om at skolen du går på ble med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål? (Svar bare dersom du går på en skole som er med i forsøket).

Sett bare ett kryss!

Jeg synes det er bra at skolen ble med i forsøket 1

Jeg synes ikke det er bra at skolen ble med i forsøket 2

Jeg er usikker på hva jeg skal mene 3

34. Hva synes du om at skolen du går på ikke ble med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål? (Svar bare dersom du går på en skole som ikke er med i forsøket).

Sett bare ett kryss!

Jeg synes det er bra at skolen ikke ble med i forsøket 1

Jeg synes ikke det er bra at skolen ikke ble med i forsøket 2

Jeg er usikker på hva jeg skal mene 3

35. Ta stilling til utsagnene nedenfor (Besvares av alle)

Sett ett kryss for hver linje

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk kan få problemer hvis de skal studere	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk kan få problemer med å få jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk går glipp av en viktig del av norsk kulturarv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De som ikke har opplæring i skriftlig nynorsk får en mangelfull norskopplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opplæring i skriftlig nynorsk bør være obligatorisk for alle i videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resultater fra leseprøven.

Riktig svar er uthevet

	Hvetemel	50 %
	Vatt	4 %
Vadmel	Grovt tøy vevd av ull	29 %
	Meldugg	3 %
	Rugmel	9 %
	Ubesvart	4 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Være utslitt	29 %
	Leve på kant med loven	46 %
Være på følgen	Kjøre fort i svingene	13 %
	Feriere ved sjøen	2 %
	Kutte ned på utgiftene	6 %
	Ubesvart	3 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Senkning	12 %
	Svekket syn	16 %
	Søkke	6 %
Synkverving	Synsbedrag	41 %
	Forminskning	19 %
	Ubesvart	6 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Fører	9 %
	Fordel	29 %
Føremon	Varsel	40 %
	Godt skiføre	9 %
	Nymåne	8 %
	Ubesvart	6 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Spare	4 %
	Sverte	2 %
	Spreng	2 %
Terge	Erte	89 %
	Skjære i tre	1 %
	Ubesvart	2 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Prosent	1 %
	Prisstigning	78 %
Inflasjon	Renteendring	13 %
	Kostnad	3 %
	Egenkapital	3 %
	Ubesvart	2 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Hjelp	17 %
	Motstandskraft	11 %
Assuranse	Kappestrid	4 %
	Overskudd	6 %
	Forsikring	57 %
	Ubesvart	5 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Strebeta	2 %
	Typisk	82 %
Karakteristisk	Stor	2 %
	Flerfarget	4 %
	Ulikt	8 %
	Ubesvart	2 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Spare	65 %
	Være urenselig	11 %
	Flørte	6 %
Suge på labben	Mangle intelligens	11 %
	Eksperimentere med kjemikalier	4 %
	Ubesvart	4 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Tung som bly	2 %
	Deprimert	2 %
	Sjenert	91 %
Blyg	Mørk	2 %
	Gjerrig	2 %
	Ubesvart	1 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Kilde	2 %
	Følelse	87 %
Kjensle	Kjenning	7 %
	Skildring	2 %
	Kjede	1 %
	Ubesvart	2 %

Sum		100 %
-----	--	-------

	Munnstykke	4 %
	Lukt	71 %
	Skaperkraft	5 %
Dunst	Velvilje	11 %
	Fjærvekt	5 %
	Ubesvart	4 %

Sum		100 %
-----	--	-------

Røynsle	Realitet	24 %
	Røyskatt	6 %
	Rødme	29 %
	Erfaring	30 %
	Gjemmested	6 %
	Ubesvart	4 %
Sum		100 %
Mytteri	Mord	8 %
	Mytedanning	6 %
	Gudelære	5 %
	Opprør	64 %
	Mysterium	14 %
	Ubesvart	2 %
Sum		100 %
Matauk	Sulten hest	17 %
	Matforgiftning	22 %
	Tilskudd til kosten	31 %
	Matematikkgeni	6 %
	Matpakke	18 %
	Ubesvart	6 %
Sum		100 %
Filantrop	Frimerkesamler	32 %
	Tropesykdom	13 %
	Smykkestein	11 %
	Menneskevenn	32 %
	Filmskuespiller	6 %
	Ubesvart	6 %
Sum		100 %
Skjøtsel	Skudd	19 %
	Skaut	10 %
	Skøyerstrek	17 %
	Skattejakt	5 %
	Stell	44 %
	Ubesvart	5 %
Sum		100 %
Konsekvent	Urettferdig	3 %
	Vaklevoren	4 %
	Inkluderende	5 %
	Samarbeidsvillig	4 %
	Prinsippfast	83 %
	Ubesvart	2 %
Sum		100 %

Tilhøve	Tilpasse	49 %
	Forhold	13 %
	Høvle	2 %
	Tilholdssted	16 %
	Tilbehør	16 %
	Ubesvart	4 %
Sum		100 %
Gastronom	Kjenner av god mat	53 %
	Gassmåler	17 %
	Fordøyelse	7 %
	Gasskomfyr	4 %
	Romfarer	15 %
	Ubesvart	4 %
Sum		100 %
Sparring-partner	Sparebank	14 %
	Treningsmotstander	62 %
	Sportsjournalist	2 %
	Sparebøsse	12 %
	Sparkstøtting	6 %
	Ubesvart	4 %
Sum		100 %
Gutere	Sette pris på	32 %
	Spille i guttemusikken	5 %
	Kle seg ut som gutt	8 %
	Mislike	44 %
	Farge gul	4 %
	Ubesvart	7 %
Sum		100 %
Innfløkt	Flyktig	11 %
	Innviklet	52 %
	Oversvømt	6 %
	Innfødt	7 %
	Innflyttet	19 %
	Ubesvart	5 %
Sum		100 %
Reprimande	Irettesettelse	51 %
	Hevsn	16 %
	Taubane	5 %
	Bot	7 %
	Undertrykkelse	17 %
	Ubesvart	5 %
Sum		100 %

Leseoppgave A. Les gjennom teksten og svar på spørsmålene nederst på siden
Velg de svarene du synes passer best! Sett bare ett kryss for hver oppgave!

Utdrag frå: Ei anna forteljing om Midtausten Av *Roar Helgheim, Dag og Tid 27.10.06*

– **Dei fleste forteljingane om Midtausten er i svart og kvitt. Men kva tenkjer israelarar, arabarar og palestinarar om kvarandre? Det handlar forteljinga mi om, seier Sidsel Wold.**

Utanriksjournalisten, som vi ofte har høyrte på direkte frå Palestina og Israel når det smeller i området, drog til Israel første gong som 19-åring og arbeidde i ein kibbutz i tre år. Sidan har ho vore i Midtausten mange gonger, mest i Israel, men dei seinaste åra også i det okkuperte Palestina. Då ho i 2003 søkte jobben som NRKs Midtausten-korrespondent og ikkje fekk han, bestemte ho seg for å dra dit for å lære arabisk. Ho fekk permisjon frå jobben og tok med seg den fem år gamle sonen Magnus til Jerusalem, der han gjekk i skule. I Jerusalem budde ho fast og reiste som reporter i Israel og Palestina, først i 2003/2004, seinare hausten og vinteren 2005/2006, og ho har hatt mange kortare opphald innimellom. Ho har møtt folk frå mange samfunnslag, av ulikt jødisk og arabisk opphav, frå det politiske venstre til det ytste høgre.

– Det israelske samfunnet er ei blanding av jødar med ulik religiøs og etnisk bakgrunn, og ein arabisk minoritet. Sjølv om det finst ein israelsk identitet, er meiningane svært varierende. Og ein palestinar i ein flyktningleir i Libanon eller i det krigsherja Gaza lever eit heilt anna liv enn ein familie i Nablus på den okkuperte Vestbreidda, for ikkje å snakke om i Nasaret i Israel, seier Sidsel Wold.

Som ein raud tråd følgjer ho tre venninner gjennom boka. Det er israelske Judith, som i Jerusalem leiger ut husrom til både palestinarar og israelarar. Det er den palestinske kvinna Shireen, som hjelper Sidsel med arabisk og ungepass, og

Iman, kunstnar, og arabisk israelsk statsborgar frå kystbyen Akko. Ho har muslimske foreldre, men kallar seg sjølv ikkje-religiøs kommunist – ei frigjort kvinne som kler seg dristig, men som ikkje kan leve av kunsten åleine. Ho blir den andre ekstra-læraren til Sidsel, og barnevakt for Magnus når mor jobbar for NRK, eller er på arabiskkurs.

– **Kvifor reiste du til Israel for å bu i kibbutz?**

– I 1978 tenkte eg på Israel som eit fascinerande land der det kom folk frå heile verda og det var lett å få jobb. Der skulle eg vere i åtte månader, men vart verande i to og eit halvt år. Palestina eksisterte ikkje for meg i den perioden. Eg avla opp kalvar og mjølka kyr, og lærde meg å snakke hebraisk. Men vokabularet var mest avgrensa til det eg dreiv med. No snakkar eg hebraisk ganske flytande, og blir stadig betre i arabisk, og kjenner det israelske samfunnet ut og inn.

– **Ein israelsk kommentator i Herald Tribune skreiv nyleg at Israels håp for framtida er at det blir eit Midtausten-land, der innbyggjarane lærer seg å snakke arabisk like godt som hebraisk. Kommentar?**

– Både hebraisk og arabisk er likestilte, offisielle språk som alle lærer i skulen. Men få israelske jødar brukar det i livet. Men det bur 1,3 millionar arabarar i Israel, med Nasaret som ein slags uoffisiell hovudstad. Dei har ein materiell standard palestinarar elles berre kan drøyme om, men dei lever i stadig strid med den staten dei er borgarar av. Dei er israelarar, men Israel har definert seg som ein stat for jødar. I røynda er dei difor uønskte, og klagar dei, er meldinga frå styresmaktene at likar dei seg ikkje, kan dei berre reise sin veg.

Går det fram av teksten om Sidsel Wold tenker på en annen måte om Palestina...	Ikke noe bestemt	30 %
	Ja, mer positiv	18 %
	Ja, hun hadde ingen bevissthet	48 %
	Ubesvart	3 %

Sum 100 %

Sidsel Wold har en venn som er kunstner. Hva slags statsborgerskap...	Israelsk	77 %
	Muslimsk	7 %
	Palestinsk	13 %
	Ubesvart	3 %

Sum 100 %

Reiste Sidsel Wold alene til Jerusalem i 2003?	Ja	8 %
	Nei, sønnen var med	88 %
	Nei, familien var med	1 %
	Ubesvart	3 %

Sum 100 %

Hvilket språk lærte Sidsel Wold å snakke da hun var i Israel første gang	Hebraisk	63 %
	Arabisk	31 %
	Palestinsk	3 %
	Ubesvart	3 %

Sum 100 %

**Leseoppgave B. Les gjennom teksten og svar på spørsmålene nederst på siden
Velg de svarene du synes passer best! Sett bare ett kryss for hver oppgave!**

Vil ha lisensjakt på ulv

Innføres kommende vinter?

Tekst: Per Ivar Strømsmoen, Østlendingen, 1. november 2006

Et flertall i de regionale rovviltnemndene i Hedmark, Østfold, Akershus og Oslo ønsker å åpne for lisensjakt på ulv både utenfor og innen forvaltningssona for ynglende ulv kommende vinter. Hedmark (region 4), Østfold, Akershus og Oslo (region 5) har et samarbeid i forvaltningen av ulv i henhold til rovviltmeldinga, og derfor har behandlingen av spørsmålet om lisensjakt vært behandlet som en fellessak for begge regioner (regionene 4 og 5). Saken skulle egentlig opp i rovviltnemnda i september, men ble da utsatt og sekretariatet for fylkesmennes miljøvernnavdeling reviderte saksframlegget sitt til møtet i oktober.

Den nasjonale målsettingen om tre helnorske ulveynglinger i henhold til rovdyrforliket i Stortinget, er ikke oppnådd, skriver sekretariatet i sitt saksframlegg. Der konkluderes det med to helnorske ynglinger i 2006, i Julussa- og Kynnareviret i Hedmark. Derfor anbefaler ikke sekretariatet at det åpnes for lisensfelling av ulv, men at det kan vurderes en anbefaling om dette til Direktoratet for Naturforvaltning dersom det spores stasjonær ulv i beiteområdene til sau eller tamrein utenfor ulvesona.

Merete Furuberg fra rovviltnemnda i region 4 (Hedmark) framsatte i fellesmøtet for rovviltnemndene forslag om å iverksette lisensfelling av ulv både innen forvaltningssona og utenfor denne kommende vinter. Punkt 2 i Furubergs forslag har denne ordlyden; "Rovviltnemndene henviser til Regjeringens rundskriv om at det skal kunne brukes tid for å oppnå de vedtatte bestandsmål, samt den samlede

belastningen i enkelte områder der flere ulvepar opptrer. Ut fra dette anbefaler rovviltnemndene overfor DN at det åpnes for lisensfelling av ulv innenfor ulvesona i 2006/07".

Merete Furubergs forslag om lisensfelling både innenfor og utenfor forvaltningssona fikk flertallets tilslutning i rovviltnemndene, og er fellesmøtets vedtak. Leder av rovviltnemnda for region 4, Reidar Åsgård, forteller til Østlendingen at mye av motivasjon for forslaget til vedtak om lisensfelling – også innenfor ulvesona, ligger i rundskrivet det henvises til i vedtakets punkt 2.

– I Soria Moria åpnes det for en langsommere oppnåelse av de nasjonale bestandsmålsettingene, samt en lavere terskel for iverksetting av tiltak, sier Åsgård og nevner i samme slengen rundskrivet fra i sommer som er underskrevet av to statsråder. Det er nå opp til Direktoratet for Naturforvaltning om det skal bli lisensfelling av ulv i vinter.

– Hvis vårt vedtak når igjennom hos forvaltningen, så har rovviltnemndene forslagsrett når kvote skal fastsettes, sier Åsgård. Jakttidsrammene for ulv i henhold til forvaltningsplan er fra 1. oktober til 31. mars utenfor området for ynglende ulv, og fra 1. januar til 15. februar innenfor ulvesona.

– Jeg vil derfor kontakte Fylkesmannens miljøvernnavdeling ved første anledning for å høre hvor saken står og hvordan framdriften i den er, avslutter rovviltnemndas leder Reidar Åsgård.

	1. jan - 15. feb	23 %
Hvor lenge kan det jaktes på ulv?	6 mnd + 6 uker	38 %
	Framgår av planen	35 %
	Ubesvart	3 %

Sum 100 %

Hvem avgjør om det skal bli lisensfelling av ulv i vinter?	Rovviltnemndene	27 %
	Fylkesmannen	20 %
	Direktoratet	50 %
	Ubesvart	3 %

Sum 100 %

Hvor foreslår Merete Furuberg at lisensfelling av ulv kan foregå?	Innen og utenfor	74 %
	Innen	14 %
	I region 4	8 %
	Ubesvart	4 %

Sum 100 %

Hva er den nasjonale bestandsmålsetting en for ulv?	Tre ynglinger	54 %
	I Julussa og Kynnareviret	28 %
	Felling av stasjonær ulv	14 %
	Ubesvart	5 %

Sum 100 %

Leseoppgave C. Les gjennom teksten og svar på spørsmålene nederst på siden

Velg de svarene du synes passer best! Sett bare ett kryss for hver oppgave!

Teksten er hentet fra innledningen til Roy Jacobsens roman ”Hoggerne”

Soumussalmi ble brent allerede den sjuende desember, etter at de fire tusen innbyggerne var evakuert, bortsett fra meg, jeg var født her, hadde bodd her i hele mitt liv og kunne ikke tenke meg å være noe annet sted – så da det plutselig sto et vesen foran meg i hvit uniform og leste opp fra et ark at jeg skulle bort, satte jeg hælene i snøen og var ikke til å rikke, sånn er det overalt i verden, det er alltid én, minst én, som ikke gjør som de andre, han trenger ikke engang vite hvorfor, og her i Soumussalmi var det meg.

Det var merkelig nok både forferdelig og opphissende å stå der som en ensom saltstøtte og se det veldige flammehavet i de iskalde skogene, for det hadde vært en fin by, min by, den eneste jeg kjente som noe mer enn en ansamling tak og vegger, og nå sto bare noen få hus igjen, da det hele var over, kunne jeg ikke telle stort flere enn tju.

Også kjøpmannen Antti hadde sagt før han trakk seg ut at her kan du ikke være, Timmo, russerne kommer når som helst, og de vil drepe deg.

– De dreper ikke idioter, hadde jeg svart.

– Jeg kjenner russerne.

– Ikke tøv, de dreper alle, enten de kjenner dem eller ikke, det er krig, Timmo.

Da hadde jeg ikke annet å gjøre enn å gjenta det jeg hadde sagt, at ingen kom til å røre meg, men det syntes jeg var nødvendig, siden jeg allerede hadde sagt det, så jeg så i stedet på Antti, som jeg pleier når det ikke er nødvendig å si noe, Antti som jeg har jobbet for siden foreldrene mine døde og som aldri har kalt meg noe nedsettende, selv om det nok har hendt at han har vært misfornøyd med både oppførselen min og arbeidet mitt.

– Vedkubbene skal være kortere, kan han si.

– Du sa de skulle være en halvmeter, kan jeg da svare og gjerne også finne fram tomme-stokken og slå den mot håndflaten som en slags trussel om

å vise ham sannheten hvis han ikke trekker tilbake påstanden sin.

– Kirken har ikke langovn, kan ha drive på,

– og nå vil ikke presten ha veden.

– Så selg den til Marja.

– Kafeen hennes har ikke gjester lenger

– Hva om jeg kapper den engang til da, så kubbene blir 25 centimeter, da kan du selge dem til lærer Mäkinen, skolen har små ovner?

– Det blir dobbelt arbeid, kan Antti drive på,

– og du tjener jo nesten ingen ting som det allerede er.

Men *det* er en avsporing, for hvordan man har det her i verden er som regel ens egen sak, det er det fleste enige om, så det er merkelig at det må gjentas så ofte; jeg trengte dessuten ikke penger, jeg hadde gården og jorda og skogen, jeg kunne fiske og jakte, jeg fikk gratis melk og mel og også litt hermetikk av Antti, eller han trakk det fra betalingen jeg skulle ha for veden, det spilte ingen rolle, for så lenge han selv bestemte prisen på både melk og ved, ble den lav, ettersom han ikke bare var gjerrig, men også syntes synd på meg – de fleste i distriktet synes synd på meg, hvis de ikke irriterer seg over utseendet mitt eller driver gjøn med meg av andre årsaker, men det har jeg aldri brydd meg om, for det kan ofte være de samme menneskene som synes synd på meg som i neste øyeblikk finner ut at de skal drive gjøn med meg, som om de blir slitne av medlidenheten sin; den ene dagen kan de kalle meg idioten og den neste gir de meg melk eller flesk, jeg får sjelden begge deler samtidig, jeg er av den typen som får litt av gangen, som betyr at jeg har måttet lære meg å spare på det vesle jeg har, også på det som i andres øyne ikke er verd noe som helst.

	Russiske soldater	57 %
Hvem tror du brente byen Soumussalmi	Finske soldater	22 %
	Innbyggerne	17 %
	Ubesvart	4 %
Sum		100 %
	Jeg-personen	75 %
Hvem er Timmo	En vedhogger	9 %
	Den siste	11 %
	Ubesvart	5 %
Sum		100 %

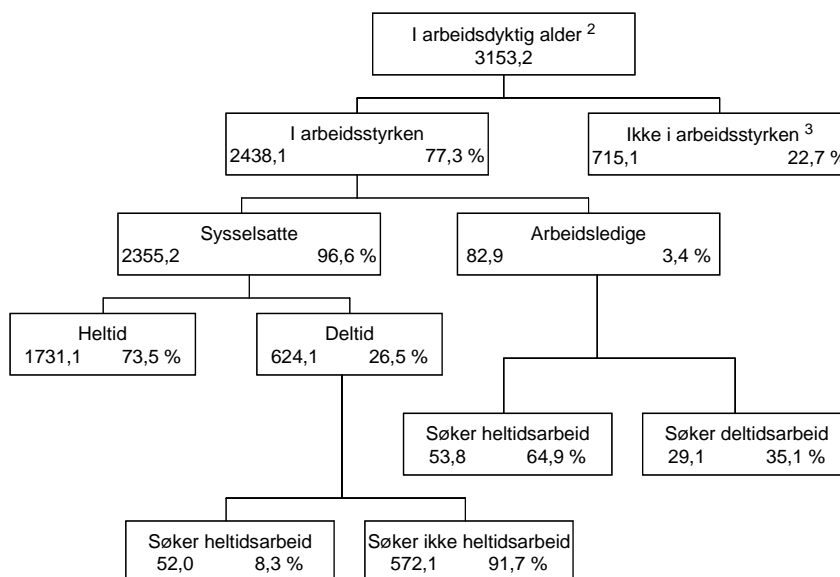
	Stort sett snille	11 %
Hvordan behandles Timmo av menneskene i distriktet	Gjøn og medlidenhet	75 %
	Utnytter han	10 %
	Ubesvart	5 %
Sum		100 %
	Omkranset av skog	71 %
Hvordan tror du landskapet ser ut rundt byen Soumussalmi	På en åpen slette	11 %
	Ved en sjø	12 %
	Ubesvart	6 %
Sum		100 %

Gjør Timmo noe lønnet arbeid	Trenger ikke penger	7 %	Hva er et viktig krav til veden som Timmo hugger	25 cm lange	15 %
	Fisker og jakter	25 %		Riktig lengde	72 %
	Antti betaler for veden	63 %		Prisen	8 %
	Ubesvart	5 %		Ubesvart	5 %
Sum		100 %	Sum		100 %

Leseoppgave D. Arbeidsstyrken

Tredigrammet nedenfor viser hvordan Norges arbeidsstyrke "den arbeidsdyktige delen av befolkningen" er fordelt.

Måling av arbeidsstyrkens fordeling pr 3. kvartal 2006 (i 1000) ¹



Noter

1. Antall personer er angitt i tusener (1000).
2. Befolkning i arbeidsdyktig alder er definert som personer mellom 16 og 66 år.
3. "Ikke i arbeidsstyrken" er personer som ikke aktivt søker arbeid eller som ikke er tilgjengelige for arbeidsstyrken.

Bruk opplysningene om arbeidsstyrken i tredigrammet over når du svarer på spørsmålene nedenfor

Hvilke to hovedgrupper er befolkning i arbeidsdyktig alder delt inn i	Sysselsatte og arbeidsledige	13 %	Hvor mange arbeidsdyktige personer er ikke i arbeidsstyrken? (Skriv antall mennesker, ikke prosentandel)	
	Alder	9 %	715,1	39,8 %
Ikke i arbeidsstyrken	Heltid/deltid	3 %	715 100	27,3 %
	Ubesvart	4 %	7 151 000	6,6 %
Sum		100%	82 900	2,3 %
			715	2,0 %
			82,9	1,5 %
			715 000	1,2 %
			3 153,2	0,9 %
			Andre svar	8,1 %
		Ubesvart	10,3 %	
		Sum		100,0 %

I hvilken gruppe i tredigrammet ville hver av dem som er nevnt nedenfor plasseres?

	Sysselsatt	Arbeids- ledig	Ikke i arbeidsstyrken	Ikke i noen gruppe	Ubesvart	Sum
En servitør på 35 år, som jobber deltid	84 %	6 %	3 %	1 %	6 %	100 %
En forretningskvinne på 43 år, som arbeider 60 timer i uka	80 %	6 %	5 %	2 %	7 %	100 %
En person på 21 år, som er student på heltid	8 %	18 %	54 %	12 %	8 %	100 %
En mann på 28 år, som nylig har solgt forretningen sin, og som ser seg om etter arbeid	6 %	75 %	8 %	3 %	7 %	100 %
En kvinne på 55 år, som verken har arbeidet eller har ønsket å arbeide utenfor hjemmet	3 %	14 %	62 %	13 %	6 %	100 %
En bestemor på 80 år, som fremdeles arbeider noen timer om dagen i familiens torgbod	19 %	6 %	22 %	47 %	6 %	100 %

Tenk deg at opplysningene om arbeidsstyrken ble presentert i et tredigram hvert år. Nedenfor er det listet opp fire elementer fra diagrammet. Vi om du tro at elementene vil bli endret fra år til år ved å krysse av for ”endre” eller ”ikke endre”.

	Endre	Ikke endre	Ubesvart	Sum
Overskriftene i hver rute	15 %	75 %	10 %	100 %
Prosentandelene	81 %	11 %	8 %	100 %
Tallene	84 %	8 %	8 %	100 %
Fotnotene under diagrammet	17 %	72 %	11 %	100 %

Opplysningene om arbeidsstyrkens fordeling er presentert som et tredigram, men informasjonen kunne vært framstilt på andre måter, som for eksempel i en vanlig tekst, en grafisk framstilling, eller en tabell. Tredigrammet ble antakelig valgt fordi det er godt egnet til å vise....

endringer over tid	9 %
størrelsen på befolkningen	7 %
kategorier i hver gruppe	55 %
størrelsen på hver gruppe	17 %
Ubesvart	11 %
Sum	100 %