

Om gutter og læreplaner
En studie om endringer i læreplanene og mulige
konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.

Evy Janne Jensvoll

Oppgave 15/2011
Master i tilpassa opplæring
ST306L
40 stp.

ISBN; 978-82-7314-664-9
ISSN; 1890-4998

*Og det er vesle Jensemenn, han strever dagen lang,
men han snekkrer ikke på noe spennende som snart skal bli presang.
Fritt etter Alf Prøysen*

INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord	6
ABSTRACT	7
SAMMENDRAG	10
1. INNLEDNING	13
1.1 <i>Valg av tema</i>	15
1.2 <i>Avgrensing av oppgaven</i>	16
1.3 <i>Formål med oppgaven</i>	17
1.4 <i>Problemstilling og forskerspørsmål</i>	18
1.5 <i>Operasjonalisering</i>	19
1.6 <i>Oppgavens struktur</i>	21
2. METODE	24
2.1 <i>Oppgavens design</i>	24
2.2 <i>Dokumentanalyse</i>	25
2.3 <i>Valg av forskningsmateriale</i>	25
2.4 <i>Tolkning og analyse</i>	29
Et hermenautisk perspektiv	29
Tolkning av teksten	30
Etske betraktninger	31
2.5 <i>Oppgavens reliabilitet og validitet</i>	31
2.6 <i>Metodekritikk</i>	33
3. LÆREPLANER UNDER LUPEN	35
3.1 <i>Læreplanteori</i>	35
Hva er en læreplan?	37
Læreplanens funksjon	38

Læreplanene som forslag eller forpliktende dokumenter	38
3.2 Pedagogikk i læreplanene	40
Læreplanene og grunnskolens oppgave.....	40
3.3 Elevsynet i læreplanene	45
4. TEORETISKE BETRAKTNINGER OM LÆRING, MOTVASJON OG SOSIALISERING	48
4.1 Læring i skolen	48
Læringens dimensjoner.....	50
Når læring forhindres.....	51
Læring og kjønn.....	53
4.2 Sosialisering til skolens kunnskap og verdier.....	55
Kulturteorier som forklaringsmodell	56
Kjønns sosialisering	58
4.3 Motivasjon.....	60
Belønning	60
Målorientering	62
Beskyttelse av selverdet	64
Gutter og motivasjon	66
Gutter i skolen.....	69
5. HVA FORTELLER LÆREPLANENE OM TILVALGSFAG OG KUNST OG HÅNDVERK?.....	71
5.1 Målformuleringer.	71
Mål for forming	71
Likestilling i læreplanene.....	76
5.2 Lærestoffet - Fra tekstil, tre og metall, til kunst, design og arkitektur	78
Lærestoff, kunnskap og ferdigheter i M-74.....	78
Lærestoff, kunnskap og ferdigheter i M-87.....	80
Lærestoff, kunnskap og ferdigheter i L-97	82
Lærestoff, kunnskap og ferdigheter i LK06	86
5.3 Læremidler - fra dreiebenk og boremaskin til bok, pensel og datamaskin	90
Læremidler i M-74.....	90
Læremidler i M-87	92
Læremidler i L-97	92
Læremidler i Kunnskapsløftet	93
5.4 Frihet til å velge?	94
M-74 og elevenes frie valg	95
M-87 og elevenes frie valg	96

L-97 og elevenes frie valg	97
Kunnskapsløftet og elevenes frie valg	98
5.5 Arbeidsmåter, organisering og vurdering	100
Arbeidsmåter og organisering i M-74.....	101
Arbeidsmåter og organisering i M-87.....	102
Arbeidsmåter og organisering i L-97	103
Arbeidsmåter og organisering i Kunnskapsløftet	104
Organisering i klasser og grupper	106
Vurdering	108
5.6 Undervisningstimetallet i kunst og håndverk og tilvalg.	111
Timeressursen i kunst og håndverk.....	112
Timeressursen i valgfag	113
6. LÆREPLANENE OG GUTTENES LÆRING OG MOTIVASJON. ..	115
6.1 Læringens innholdsdimensjon	116
6.2 Motivasjon for læring	128
6.3 Læringens samspilldimensjon: Samfunnsvitenskapelig eller elitistisk kulturforståelse.....	136
6.4 Læreplanenes elevsyn og guttene i skolen	140
7. OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER	143
LITTERATURLISTE	149

FORORD

Nok et kapittel i mitt liv er i ferd med å avsluttes. Å studere til master i godt voksen alder har ikke vært noen spøk, men etter mange år som lærer fikk jeg muligheten. Med et noe bankende hjerte gikk jeg i gang. Veien har vært kronglete, men utsikten flott.

Gode kolleger og en god arbeidsgiver har vært gode støtter underveis. Men mest av alt fortjener min mann Roger, som alltid har tro på meg, mine barn, Maja og Vegard, min svigersønn Jan Tore og mine barnebarn Mari, Runa og Iljen, takk for overbærenhet, adspredelse, trøst og hjelp og for ikke å nevne utholdenhet i en periode der jeg nok har vært egosentrert og snever i tankegangen. En spesiell takk til Maja som har vært en omsorgsfull datter, har lest korrektur, og har huset meg i samlingsukene i Bodø og i tillegg vært mottaker når jeg har prøvd ut holdbarheten i mine argumenter.

Min veileder, Toril Risberg, fortjener takk for tålmodighet og gode innspill.

*Til Christelle
Det er aldri for seint.*

Bodø
November 2011
Evy Janne Jensvoll

ABSTRACT

Jensvoll, Evy Janne (2011): About boys and national curricula; a study of the changes in the national curricula and possible consequences for motivation and learning for boys. University of Nordland. Master in Adapted Education.

Background for this study

Results on the PISA surveys, national tests and exam results have since 2000 shown a negative development, especially for boys. Research also shows that boys lag behind girls at school, both in relation to school subject scores and adaptability. It is not just that the girls have gained an edge, the boys' results are in decline.

In Norway, we have had four national curricula, pluss two temporary ones, since 1971, with decreasing longevity, and as Kamil Øzerk (2006 s. 273) says: "The changes in the curricula, in relation to goals, content, competence aims in each subject and ideas about teaching methods, teaching styles etc. are expected to generate results in terms of greater learning opportunities for more students". The sudden decrease in the boys' school results from the beginning of the last decade can hardly be explained by teachers suddenly becoming poorer, or that parents suddenly had become worse parents, that the students had become lazier or that the teacher education had suddenly become poor. Explanations have to be found in the changes that have been introduced and how these have caused reduced motivation and learning for boys. Based on this I have studied the

changes in the national curricula, for the middle school in particular, because the curricula are the government's authorized tool for instructing the schools as well as the teachers' working tool, and because I believe this may shed light on why boys are losing out compared to girls in Norwegian schools.

Research question

In this Master's project I have wanted to focus on boys and their motivation and learning in middle school. This is done by looking at the curricula and their way of adapting to the boys' needs through adapting the goals of the curriculum, focus areas, tools and organization in relation to the boy's motivation and learning. Thus, the research question became as follows:

How have the national curricula from 1974 to 2006 been able to cater to school motivation and learning for boys?

Method

In order to find answers to my research question I have chosen to do a document analyses. My primary sources of research are the four national curricula from 1974 to 2006. I have chosen indicators that I assume would influence the learning of the students.

A complete analysis of the curricula would be too comprehensive, thus I have chosen to focus on the general parts and the two subjects that I believe have undergone the greatest changes from 1974 to 2006, arts and crafts and electives. The time period is not randomly chosen. It covers the period within which I have been a teacher in schools in Norway, and with

which I have firsthand experience. I have also limited the study to refer only to boys in middle school.

Summary of results

Through choice of content, work methods and organization the curricula decreasingly consider boys' interests, motivation and learning. Equality has been emphasized in all the four curricula, but the study shows a development from a focus on equal education in the first two curricula towards receiving the same education in the two latter curricula. The development points in the direction of prioritizing knowledge and skills that research finds girls to master better, but also find more motivating than boys. This is seen through increased emphasis on theoretical knowledge about language and language skills, arts and culture at the cost of creative skills, useful and functional knowledge and real choices based on interest. Learning activities have shifted towards task oriented learning goals that may be seen to motivate task oriented girls more than performance oriented boys. While research shows that boys need a clearer organizational structure than girls and are more physically active, the development has caused there to be more time spent sitting still and increasing use of flexible ways of organizing learning activities as well as less focus on stability and transparency.

SAMMENDRAG

Jensvoll, Evy Janne (2011): *Om gutter og læreplaner; En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring*. Universitetet i Nordland. Masteroppgave i tilpasset opplæring.

Bakgrunn for studien

Resultater på PISA undersøkelsene, nasjonale prøver og eksamensresultater har siden 2000 vist en negativ utvikling, spesielt for guttenes del. Undersøkelser viser også at gutter på flere områder taper for jenter i skolen både faglig og tilpassningsmessig. Det er ikke bare det at jentene drar fra, men guttenes resultater har vist en nedadgående kurve.

Vi har i Norge hatt fire læreplaner pluss to midlertidige fra 1971 til 2006 med stadig kortere virketid, og som Kamil Øzerk (2006 s. 273) sier: "Endringer i læreplanene med hensyn til generelle mål, innhold, kompetansemål i faget og ideer om opplæringsformer, arbeidsmåter og lignende, forventes å gi utslag i form av større læringsmuligheter for flere". Den plutselige forverringen fra begynnelsen av 2000 -tallet kan vanskelig forklares med at lærerne plutselig var blitt mindre kompetente, at foreldrene plutselig var blitt dårligere foreldre, at elevene var blitt latere eller at lærerutdanningen var blitt dårligere. Forklaringer måtte finnes i endringer som var gjort og som hadde medført svekking av gutters motivasjon og læring. På denne bakgrunn har jeg forsket på om endringer i læreplanene for grunnskolen, som er myndighetenes autoriserte styringsverktøy og lærernes arbeidsverktøy, kan fortelle noe om hvorfor gutter taper for jenter i skolen.

Forskerspørsmål

Jeg har i oppgaven ønsket å sette fokus på guttenes motivasjon og læring i ungdomsskolen ved å forske på hvordan læreplanene ivaretar guttene gjennom tilrettelegging av mål, lærestoff, læremidler og organisering i forhold til gutters motivasjon og læring, med forskerspørsmålet:

Hvordan har læreplanene fra 1974 til 2006 ivaretatt guttenes skolemotivasjon og læring?

Metode – utvalg

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt dokumentanalyse. Mine primære forskningskilder er fire læreplaner for grunnskolen, Mønsterplanen fra 1974, Mønsterplanen fra 1987, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1996 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006. Gjennom operasjonalisering har jeg valgt indikatorer som jeg antok kunne ha betydning for elevenes læring.

En analyse av hele læreplanene ville blitt svært omfattende, derfor har jeg valgt å forske på de generelle delene og de to fagene som jeg oppfatter har gjennomgått de største endringene fra 1974 til 2006, forming og valgfag. Tidsperioden er ikke tilfeldig valgt. Den dekker den perioden jeg har vært lærer i norsk grunnskole og som jeg derfor har førstehands kjennskap til. Jeg har også begrenset studien til bare å gjelde guttene i ungdomsskolen.

Oppsummering av resultatene

Gjennom valg av innhold, arbeidsmåter og organisering tar læreplanene i stadig mindre grad hensyn til gutters interesser, motivasjon og læring. Likestilling har vært vektlagt i alle de fire analyserte læreplanene, men studien viser en dreining

fra fokus på likeverdig undervisning i M-74 og M-87 til fokus på lik undervisning i L-97 og i Kunnskapsløftet. Utviklingen peker i retning av prioritering av kunnskaper og ferdigheter som forskning viser at jenter både behersker bedre, men også finner mer motiverende enn gutter. Dette framkommer gjennom økende vekt på teoretiske kunnskaper om språk og språklige ferdigheter, kunst og kultur på bekostning av skapende virksomhet, nyttig og anvendelig kunnskap og reelle interessevalg. Læringsformene er dreid i retning av en oppgaveorientert målstruktur som kan anses å motivere oppgaveorienterte jenter mer enn prestasjonsorienterte gutter. Mens undersøkelser viser at gutter har behov for en sterkere ytre struktur enn jenter og er mer fysisk aktive har utviklingen medført en økende grad av stillesittende arbeid, mer fokus på fleksible organiseringsformer og mindre fokus på stabilitet og oversikt.

1. INNLEDNING

Svake skoleprestasjoner, spesielt hos guttene, har i de siste ti årene vakt bekymring hos både skolemyndigheter og i resten av samfunnet. Utviklingen har vært negativ fra ca år 2000 og framover på tross av myndighetenes fokus på kvalitetsheving og enda en ny læreplan. Guttens svake resultater er dokumentert både gjennom eksamensresultater, resultater på nasjonale prøver og gjennom internasjonale undersøkelser. I alle fag utenom kroppsøving får guttene svakere karakterer enn jentene. I tillegg viser frafallet i videregående skole at flertallet av dem som dropper ut er gutter, og at frafallet er størst på yrkesfag. Resultatene er forsøkt årsaksforklart med blant annet manglende kompetanse hos lærere, for mange kvinnelige lærere, dårlige lærerutdannere, late gutter og foreldre med lav utdanning.

Når lærerne i følge Thomas Nordahl i (Bredesen 2004) definerte hvem de oppfatter som problematiske, så var 80 prosent gutter, og lærerne oppfattet også at det var blitt flere problematiske gutter. Andre undersøkelser bekrefter dette inntrykket. En undersøkelse (Nordahl 2007), viste at kjønnsforskjellene i skolen er signifikante og de går alle i favør av jentene. Guttene får dårligere karakterer i basisfagene, de skårer lavere på sosial kompetanse og opplever at de både sosialt og læringsmessig trives dårligere enn jentene. Selv om forskjellene er marginale, har guttene også noe dårligere relasjon til lærerne enn det jentene har. Det er en markant forskjell mellom guttenes og jentenes motivasjon og arbeidsinnsats i favør av jentene, og guttenes lavere arbeidsinnsats vil nødvendigvis føre til svakere prestasjoner hos guttene. Den samme undersøkelsen viste også at gutter

er sterkt overrepresentert innen de vanskegruppene som ikke kan knyttes til en somatisk tilstand.

I november 2010 kom resultatene fra den siste PISA undersøkelsen, PISA 2009. Resultatene viste at den negative trenden fra de tidligere undersøkelsene var snudd. Norske 15 åringer har bedret resultatene i alle de tre fagene som ble prøvd, men jentene skåret også på denne prøven signifikant bedre enn guttene i lesing, og kjønnsforskjellene var ikke blitt mindre mellom 2000 og 2009. Kjønnsforskjellene var små i naturfag og matematikk, i naturfag i jentenes favør og i matematikk i guttenes favør, men selv om undersøkelsen viser en bedring, er resultatene enda ikke helt oppe på 2000 nivået (Kjærnsli & Roe 2010).

Bakgrunn

Utgangspunktet for min forskning er den nokså plutselige negative utviklingen for elevenes skoleprestasjoner. Som lærer i ungdomsskolen og koordinator for spesialundervisningen, har jeg observert hvordan resultatene på Carlstentestene for 8. klasse, brått begynte å falle fra det ene året til det andre og fortsatte å falle uten at vi hadde fornuftige forklaringer. Jeg har over 30 års erfaring som lærer i grunnskolen. I løpet av de ti - tolv siste årene har jeg erfart at mange gutter ikke presterer så godt skolefaglig som jeg kunne forventet ut fra deres observerte forutsetninger, og jeg stiller som mange andre spørsmål om hvorfor. Disse guttene arbeider dårligere i timene, de gjør mindre lekser, de er urolige og pratsomme, og de velger bort skolearbeid til fordel for andre aktiviteter som tydeligvis oppfattes som mer attraktive, f. eks. idrett og dataspill. Mine erfaringer er alt-

så i overensstemmelse med de resultatene som presenteres både gjennom offentliggjøring av eksamensresultater og gjennom nasjonale og internasjonale undersøkelser.

Fra 1971 og til 2006 har Norge hatt seks læreplaner, inklusive to midlertidige, med stadig kortere virketid. I 1997 fikk vi et nytt læreplanverk med forsterket fokus på elevenes kunnskapstilegnelse fordi det, som Hernes uttrykte det, *var vettet vi skulle leve av* (Telhaug & Mediås 2003) men de norske resultatene på PISA undersøkelsen fra 2000 til 2006 var nedslående og viste en nedadgående kurve for alle de tre fagene som testes i undersøkelsen (Elstad & Sivesind 2010). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, heretter også kalt L-97, skulle gi bedre resultat for elevenes læring, ikke dårligere. I 2006 fikk vi en ny læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, heretter også kalt LK-06 og Kunnskapsløftet, med et enda større fokus på kunnskap og læringsresultater, men heller ikke den har gitt de ønskede resultatene for norske elever. Den siste PISA undersøkelsen (Kjærnsli & Roe 2010), viser en bedring, men guttene taper fortsatt for jentene, og jeg vil gjerne vite hvorfor.

1.1 VALG AV TEMA

Ulike regjeringer har laget ulike læreplaner, med stadig kortere virketid, for at Norge skulle få *verdens beste skole*. Hvorfor lykkes vi ikke i våre bestrebelser med å skape denne skolen som fører elevene framover slik at de både trives på skolen, tar ansvar og får resultater som svarer til deres muligheter? Kan det være slik at noen av årsakene til manglende måloppnåelse ligger i nettopp læreplanene og i de endringene som er gjort? Dette ønsker jeg å forske på.

Jeg har bak meg et liv som lærer i grunnskolen fra gamle 1. klasse med 7-åringer til 10. klasse. Jeg har undervist i skoler av forskjellig slag, fådelte og fulldelte, barneskoler og kombinerte skoler, skoler med klasserom, landskapsskole og baseskole. Fra 1998 har jeg vært lærer i ungdomsskolen og har erfart at guttenes interesse for skolearbeid har blitt merkbart mindre. Skoleprestasjonene deres har blitt til dels mye svakere enn det jeg forventet. Endringer i læreplanene har medført endringer i organiseringsmåter, nye og mer individualiserte undervisningsmetoder, omorganisering av fag, endringer av lærestoff og endring i synet på eleven. Jeg tror at det er sannsynlig at denne utviklingen har hatt betydning for guttenes læring, for som Kamil Øzerk (2006 s. 273) sier: "Endringer i læreplanene med hensyn til generelle mål, innhold, kompetansemål i faget og ideer om opplæringsformer, arbeidsmåter og lignende, forventes å gi utslag i form av større læringsmuligheter for flere". Jeg ønsker å forske på hvordan læreplanene for grunnskolen har endret seg i løpet av de siste 40 årene for finne ut hvordan skolen er tilpasset gutter.

Kunst og håndverk og tilvalgsfag er kanskje de fagene som har gjennomgått den største endringen 1974 til 2006, og derfor ønsker jeg å forske på om endringer i disse fagene kan gi noen svar på hvorfor så mange gutter ikke mestrer skolen så godt som vi burde kunne forvente.

1.2 AVGRENSING AV OPPGAVEN

Grunnskolen i Norge har i perioden etter 1970 forholdt seg til seks læreplaner, inklusive to midlertidige. Jeg vil avgrense min studie til å gjelde fire læreplaner fra 1974 til 2006, Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974, heretter også kalt M-74, Mønsterplanen fra 1987, heretter også kalt M-87,

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1996, heretter også kalt L-97 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006, heretter også kalt Kunnskapsløftet og LK-06. Jeg velger da bort de to midlertidige planene fra 1971 og 1985.

Studien er også begrenset til to fag og læreplanenes generelle del. Fokus vil være på de to fagene valgfag / tilvalgsfag og forming / kunst og håndverk. Navnet på de to fagene er endret flere ganger, fra forming og valgfag i M-74 og M-87, til kunst og håndverk og tilvalg i L-97 og i Kunnskapsløftet kunst og håndverk og andre fremmedspråk og språklig fordypning. I oppgaven vil jeg bruke forming og kunst og håndverk om hverandre som betegnelse for det samme faget. Valgfag og tilvalg vil også bli brukt om hverandre som betegnelse for det samme faget. Studien vil i liten grad gjelde tilvalget *andre fremmedspråk* da jeg ikke kan se at endringer her har betydning for min problemstilling. Min forskning vil dreie seg om gutter generelt, og minoritetsgutters spesielle utfordringer vil derfor i liten grad bli berørt. Oppgaven begrenses også til å gjelde gutter på ungdomstrinnet.

1.3 FORMÅL MED OPPGAVEN

Thomas Nordahl skriver i en artikkel 14.okt. 2007 at

[d]okumentasjonen knyttet til at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen er helt entydig. Utfordringen består i å kunne forklare hvorfor det er slik. En mulig forklaring ligger i å vurdere mulige sammenhenger mellom organisering, innhold og arbeidsmåter i skolen og guttenes resultater og motiver (Nordahl 2007 s. 9).

Jeg vil prøve å finne ut om læreplanene og endringene i disse kan forklare hvorfor gutter lykkes dårligere i skolen enn jenter.

Læreplanen for grunnskolen og opplæringsloven er styrende for elevenes skoletilbud. I den grad vi mislykkes med å gi gutter nødvendig kompetanse i grunnskolen slik at de kan fullføre videregående, må forskning på disse dokumentene, kombinert med teori om læring, motivasjon og sosialisering, kunne si noe om hvorfor. Endringer i læreplanene kan kanskje fortelle noe om hvorfor vi høster de resultatene som vi ser på PISA-undersøkelsene og i guttenes manglende gjennomføring av videregående skole.

1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL

Forming og tilvalgsfag har i mange år vært oasefag for ungdomsskoleelevene. I disse fagene har elevene i mye større grad enn i andre fag fått oppleve å bruke flere sider av seg selv. Elevene har fått mulighet til å velge oppgaver, fag og emner som i alle fall i noen grad har tatt hensyn til deres interesser og behov. Det har vært muligheter for både praktisk-estetiske, fysiske og teoretiske aktiviteter. Fagene har vært tilgjengelig for alle elevene, ikke bare for en mindre gruppe elever med redusert fagplan. Forming og valgfag har endret seg sterkt i den perioden jeg vil forske på. Undervisningstimetallet og lærestoffet er endret. Det samme gjelder valgalternativene for elevene og forholdet mellom krav til praktiske og teoretiske kunnskaper og ferdigheter. Hvilken betydning har denne utviklingen for guttenes motivasjon og læring?

Forskerspørsmålet blir da:

Hvordan har læreplanene fra 1974 til 2006 ivaretatt guttenes skolemotivasjon og læring?

1.5 OPERASJONALISERING

For å finne svar på min problemstilling må den operasjonaliseres og gjøres forskbar. Jeg har delt problemstillingen i underproblemstillinger som igjen er brutt ned i indikatorer, observerbare objekt i tekstene, som kan brukes direkte i analysen av læreplanene.

De underliggende spørsmål som jeg forsøker å besvare i oppgaven er

- Hvordan har fagplanene for fagene forming og tilvalgsfag endret seg i læreplanene i løpet av perioden?
- Hvordan ivaretar læreplanenes generelle del og fagplanene i kunst og håndverk og tilvalg guttenes motivasjon og læring?

Indikatorer

I følge Kamil Øzerk (2006 s. 273) forventes det at endringer i læreplanene med hensyn til generelle mål, innhold, kompetansemål i faget og ideer om opplæringsformer, arbeidsmåter og lignende, skal gi utslag i form av større læringsmuligheter for flere. Og med dette som utgangspunkt har jeg valgt følgende indikatorer.

- **Målformuleringer** – Hvordan endrer målformuleringene seg?

Jeg har valgt å se på målformuleringene i fagplanene. Disse kan si noe om hva fokus skal rettes mot, elevenes individuelle behov eller samfunnets behov. Målformuleringene kan også si noe om foretrukne samfunnsverdier og prioriteringer, hvilke ønskede kunnskaper og ferdigheter som elevene skal tilegne seg. Endring i målformuleringer vil kunne fortelle om endret fokus, endrede verdier og prioriteringer.

- **Lærestoffet** – Hvilket lærestoff skal det undervises i og hvordan begrunnes utvalget? Hvordan vektet håndverk i forhold til kunst, teoretiske ferdigheter i forhold til praktiske?

Lærestoffet som det skal undervises i, viser bredden i undervisningen og er viktig i forhold til mulighetene for å skape og opprettholde motivasjon. Guttene møter skolen med forventninger i forhold til innhold i fagene. Dette er forventninger som også inneholder foreldrenes og kanskje også besteforeldrenes fortellinger om hvordan det var da de gikk på skolen. Disse fortellingene kan være med på styrke eller svekke motivasjonen for fagene.

- **Muligheter for interessevalg** - Hvilke muligheter har elevene til å velge oppgaver, emner og fag etter egne interesser og behov?

Mulighetene for individuelle interessevalg som viser elevtilpasningen i læreplanene, er av betydning for guttenes motivasjon og læring og derfor en vesentlig indikator.

- **Læremidler** – Hvordan er presisjonsnivået i forhold til det verktøyet og det utstyret som skal være tilgjengelig? Stilles det krav til undervisningsrom med tanke på innredning? Hvilke materialer skal elevene få erfaring med?

Læremidler vil være en vesentlig motivasjonsfaktor i kunst og håndverk og i tilvalgsfag. Godt og variert verktøy, gode redskaper, et variert utvalg av materiell og gode undervisningsrom er med på fremme motivasjon og læring. Læreplanenes fokus på læremidler kan derfor fortelle om hvordan læreplanene prioriterer faget, og kan være avgjørende for hvor mye energi elevene skal investere i faget.

- **Arbeidsmåter, organisering og vurdering** – Hvordan endres læreplanenes angitte arbeidsmåter, organisering og vurdering?

Organisering i klasser og grupper i stabile eller fleksible grupper kan være av betydning for guttenes læringsutbytte. Elevaktive arbeidsmåter med en løs struktur, med fokus på arbeid i grupper og prosjektarbeid, kan gi et annet resultat enn klasseundervisning med en stram struktur. En oppgaveorientert målorientering kan gi andre resultat enn en prestasjonsrettet målorientering. Vurdering av elevene i forhold til individuell utvikling eller i forhold til på forhand fastsatte felles kriterier kan også være av betydning. Er det elevens individuelle utvikling eller samfunnets behov for dyktige arbeidstakere som prioriteres? De valg som er gjort i læreplanene, kan innvirke på guttenes motivasjon og læring.

- **Timeressurser avsatt til kunst og håndverk og tilvalg.** – Får fagene flere eller færre timer i løpet av perioden?

Det antall undervisningstimer fagene har, forteller noe om læreplanenes prioriteringer, og endringer i disse, fra læreplan til læreplan, og fagenes uketimetall eller antall årstimer forteller elevene noe om hvordan faget verdsettes.

1.6 *OPPGAVENS STRUKTUR*

Jeg har delt masteroppgaven i tre hoveddeler.

Del I: Metode

I kapittel 2 gjør jeg rede for oppgavens design og metodisk tilnærming. Videre tar jeg for meg valg av forskningsmateriale og vurdering av kilder og

kildekritikk. Jeg gjør rede for analyse og tolkningsperspektivet med noen etiske betraktninger i forhold til forskningsarbeidet. Til slutt belyser jeg utfordringer i tilknytning til reliabilitet og validitet i oppgaven.

Del II: Teorigrunnlag

Teorigrunnlaget i oppgaven er todelt. I kapittel 3 er fokuset på læreplanteori. For å kunne forske på læreplanene måtte jeg ha et grunnlag i læreplanteori og læreplanutvikling. Her har jeg lagt vekt på teori om læreplanbegrepet, læreplanutvikling, læreplanenes funksjon, deres status som forslag eller forpliktende dokumenter, hvordan de ulike læreplanene oppfatter skolens oppgave og hvilket elevsynet de formidler. I denne delen har jeg valg å bruke litteratur av Telhaug (2006, 2009), Telhaug & Mediås (2003); Gundem (1990); Bjørnsrud, (1995); Øzerk, 2006); Hovdenak (2003).

I kapittel 4 har jeg fokus på teori om læring, sosialisering, motivasjon. For å kunne vurdere læreplanenes innvirkning på guttenes motivasjon og læring har jeg lagt vekt på teori om læring med fokus på læring i skolen, læringens dimensjoner, barrierer mot læring og kjønnsforskjeller i læringssammenheng. Her har jeg brukt litteratur av Illeris (2006) og Skaalvik & Skaalvik (2009).

Som teorigrunnlag om sosialisering har jeg lagt vekt på sosialisering til skolens kunnskaper og verdier, kulturteorier som forklaringsmodell og kjønns-sosialisering (Aasen & Nordtug 2002; Øzerk, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Øia & Fauske, 2010),

For å få et teori grunnlag om motivasjon og om hvordan gutter fungerer i skolen har jeg lagt vekt på teori om belønning, målorientering, selvervsteori, og forskning om gutters motivasjon og gutter i skolen. Her har jeg brukt flere ulike undersøkelser og flere ulike forskere for å få et best mulig grunnlag for å kunne si noe om gutter spesifikt i forhold til læring, motivasjon og sosialisering til skolens verdier. (SSB 2002; Illeris 2006; Nordahl 2007; Bakken 2008; Skaalvik & Skaalvik 2009; Øia & Fauske, 2010; Øia, 2011).

Del III: Analyse av læreplanene, analyse og drøfting av funn.

I kapittel 5 har jeg analysert læreplanenes generelle del og fagplanene for forming og valgfag i M-74, M-87, L-97 og Kunnskapsløftet ut fra de valgte indikatorene for å få fram utviklingen og forskjeller mellom de ulike læreplanene. I kapittel 6 har jeg drøftet mine funn i forhold til mulige konsekvenser for guttenes læring på bakgrunn av de valgte teoretiske perspektiv for læring, sosialisering og motivasjon i tillegg til læreplanteori. I kapittel 7 oppsummerer jeg de viktigste funnene.

2. METODE

I dette kapitlet gjør jeg rede for oppgavens historiske forskningsdesign og den valgte metoden, dokumentanalyse. Jeg beskriver kildematerialet og analysemetodene som jeg bruker i drøftingen av funnene, samt at jeg redegjør for kildevurdering og kildekritikk, og forhold rundt oppgavens reliabilitet og validitet. Til slutt drøfter svakheter ved den valgte metoden og utvalget av kilder.

2.1 OPPGAVENS DESIGN

Designet på oppgaven kan ses på som en overordnet struktur, en logisk enhet med logisk progresjon (Brekke 2006), og siden jeg ønsker å undersøke læreplanenes betydning for guttenes motivasjon og læring forsker jeg på skrevne tekster. Jeg har valgt et historisk forskningsdesign for mitt masterprosjektet. Historisk forskning kan i pedagogisk sammenheng regnes som et design med metoder som er knyttet opp mot det å lese gamle tekster og tolke gamle gjenstander (Fuglseth 2006a).

Min forskning er inspirert av læreplan- og skolefaghistorisk forskning. Dette er forskning som kiler seg inn mellom skolehistorie og idèhistorie. Denne type forskning forsøker å få tak i forhold som faller utenom de to innfallsvinklene, skolehistorie og idèhistorie. Læreplan- og skolefaghistorisk forskning retter seg mot sider ved skolens innhold, først og fremst hva det ble undervist i og hvorfor (Gundem 1990). Det er skolens innhold uttrykt i læreplanene jeg ønsker å forske på, og for å finne svar på min problemstilling vil jeg bruke dokumentanalyse.

2.2 DOKUMENTANALYSE

Dokumenter er forskningskilder både for kvalitativ forskning og kvantitativ forskning. Dokumentstudier kan også kalles innholdsanalyse, men betegnelsen dokumentanalyse reserveres for studier av tekster som er skrevet for et annet formål enn det som omfattes av forskningsprosjektet til forskjell fra tekster basert på for eksempel intervju- og observasjonsdata. Ordet dokument gir assosiasjoner til offentlige skrifter til forskjell fra litterære skrifter, men betegnelsen dokument, kan brukes om alle typer skriftlige kilder som er tilgjengelig i forskningsøyemed (Thagaard 2009). Mine dokumentstudier kan betegnes som dokumentanalyse ut fra at mine forskningskilder, læreplaner, er offentlige dokumenter og styringsredskap for grunnskolen. Ifølge Grønmo (2004) er innholdsanalyse av dokumenter datainnsamling basert på dokumenter som kilde. Innholdet i dokumentene gjennomgås systematisk med tanke på å finne relevant informasjon om de forhold man vil studere. I innholdsanalyser kan dokumentenes innhold behandles og registreres enten som kvalitative data eller som kvantitative data, og i tråd med dette kan man skille mellom kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse. Min forskning er inspirert av kvalitativ innholdsanalyse. Når jeg beskriver fagplanene i forming og valgfag og hvordan de endrer seg fra plan til plan er det en beskrivende forskningstype, men når jeg tolker de samme læreplanene i forhold til hvordan de virker inn på guttenes motivasjon og læring, er det en fortolkende studie.

2.3 VALG AV FORSKNINGSMATERIALE

Mitt forskningsmateriale er som før nevnt, skriftlige dokumenter. Publiserte dokumenter er offentlig tilgjengelige, mens lukkede dokumenter krever

tillatelse for andre enn dem de er skrevet for. Mine skriftlige kilder er offentlige dokumenter som er allment tilgjengelig.

Det er læreplanene for grunnskolen i Norge i tidsperioden 1974 til 2006, som er mitt forskningsmateriale. I løpet av perioden fra 1971 til 2006 har det i Norge vært seks læreplaner for grunnskolen, derav to midlertidige. Jeg har valgt ikke å bruke de to midlertidige læreplanene Mønsterplanen for grunnskolen fra 1971 og Mønsterplanen for grunnskolen fra 1985. M-71 har ikke vært enkelt tilgjengelig og endringene fra M-85 til M-87 oppfatter jeg som ikke vesentlig for mitt forskningsarbeid. Det synes likevel klart at en utvidelse av primærkildene kunne gitt meg et mer utfyllende bilde. Jeg har også valgt ikke å bruke sekundære kilder selv om de kunne utvidet perspektivet fordi dette ville blitt for omfattende for masterprosjektet.

Mine valgte primære kilder er:

- Mønsterplanen for grunnskolen 1974 (Mønsterplanen for Grunnskolen: bokmål, 1974, heretter også benevnt M-74).
- Mønsterplanen for grunnskolen 1987 (Mønsterplanen for grunnskolen 1987, heretter også benevnt M-87).
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, heretter også benevnt L-97).
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, heretter benevnt LK-06).

Kildevurdering og kildekritikk

Historisk forskning deler kildene i to typer, *historiske* kilder og *ikke historiske* kilder. *Historiske* kilder kan defineres som *kilder som ble til før du bestemte deg for at de var kilder*, og *ikke historiske* kilder som *de du genererer selv* (Fuglseth i forelesning 9.mars, 2010). Mine kilder er historiske kilder da de var skrevet før jeg startet på masterprosjektet og jeg har ikke vært med på å skrive dem. Min forskning dreier seg liten grad om min opplevelse og erfaring med læreplanene, selv om jeg som lærer har undervist etter dem. Likevel er min erfaring som lærer, en *ikke historisk kilde*, vesentlig for min for forståelse og en viktig begrunnelse for gjennomføringen av masterprosjektet. Denne kunnskapen er vesentlig både for forståelsen av teksten og konteksten.

Kilder kan videre deles inn i primære og sekundære kilder. Primære kilder er de som er helt nær det jeg skal undersøke, førstehåndskilder, mens sekundære kilder tolker eller omtaler de primære kildene (Fuglseth 2006b). Dersom ikke primære kilder er tilgjengelig kan man måtte nøye seg med sekundærkildene. I min forskning er primære kilder greit tilgjengelig, og jeg velger derfor bare å bruke førstehåndskilder. Sekundære kilder bruker jeg som referanselitteratur. Man kan også skille mellom vurderende og berettende kilder, framtidsrettede og fortidsrettede, samt konfidensielle og offentlige kilder (Holme & Solvang 1996). Ut fra denne inndelingen er mine primære kilder offentlige og framtidsrettede med en blanding av vurderende, normative, og berettende, kognitive, utsagn.

I offentlige dokumenter der holdninger, intensjoner krav og retningslinjer er sentrale dimensjoner, er det normative perspektivet ofte sterkt fram-

tredende. (Brekke 2006). Læreplanverk og opplæringslov formidler politiske vurderinger, holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer i forbindelse med utarbeiding og iverksetting av læreplanene. Tekster som vi kan si har direkte innvirkning på regulering av livet i samfunnsinstitusjonene kan også beskrives som *autoritative tekster, tekster med stor påvirkningskraft og status, og med makt til å forme liv* (Ulstein 2006). Dette oppfatter jeg som en dekkende beskrivelse for mine primære kilder, da læreplanene har autoritet i forhold til et forvaltningsnivå, Stortinget og regjeringen, der noen har posisjon til å sette i verk teksten, og et fortolkningsnivå, skolen, der teksten får autoritet gjennom den mening den formidler (ibid.). Den til enhver tid gjeldende opplæringsloven og læreplanen er myndighetenes styringsverktøy som skolen og lærerne er forpliktet på og dette er dokumenter med stor påvirkningskraft og *former liv* i den grad lov og læreplan påvirker lærernes undervisning og elevenes læringsutbytte.

I forskningen er det vesentlig å vurdere kildenes pålitelighet. Kildematerialet må vurderes ut fra om kildene er falske eller ekte. For å finne ut om de er pålitelig, må vi skille mellom ytre og indre vurderingskriterium. For å vurdere det ytre vurderingskriterium spør man etter tekstens opphav og alder. Det indre kriterium kommer fram gjennom finlesing av teksten for å se om den er logisk konsistent (Fuglseth 2006a). Jeg forsker på fenomenet i nær fortid i offentlige dokumenter og da er opphavsbestemmelse, tidsangivelse og hvem som står bak kildene avklart (Holme & Solvang 1996). *Opphavsmann* er statlige styringsorgan, representert ved Stortinget og regjeringen. Mottakere er skolen, representert ved skoleeier, lærere, elever og foresatte. Både ytre og indre vurderingskriterium forteller at lære-

planene for grunnskolen i Norge og opplæringsloven / grunnskoleloven er ekte og pålitelige kilder.

2.4 TOLKNING OG ANALYSE

Et hermeneutisk perspektiv

”Enhver analyse og fortolkning starter med at vi nok en gang går gjennom undersøkelsens problemstillinger, og tar stilling til om det skal foretas revisjoner av disse” (Brekke 2006, s. 23). Dette rådet har det vært vesentlig for meg å følge. Dette har vært en del av det hermeneutiske perspektivet som jeg har brukt på analysen og fortolkningen.

Begrepet hermeneutikk kommer fra gresk, og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst. I dag framstår hermeneutikk i større grad som metodelære for fortolkning og forståelse (Brekke, 2006). Det er en grunntanke i hermeneutikken at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, en forforståelse. Dette begrepet er laget av Hans- Georg Gadamer. En slik forforståelse er nødvendig for at forståelse skal være mulig (Gilje & Grimen 1995). Min forforståelse er grunnlagt i min erfaring som lærer i grunnskolen. Min forforståelse av dokumentene og av det samfunnet dokumentene ble til i, er med når dokumentene tolkes. En annen innsikt i hermeneutikken er at det bare er mulig å forstå meningsfulle fenomen i den sammenheng de forekommer i (ibid.). I min forskning forutsetter denne innsikten at for å forstå læreplanene som fenomen, må jeg forstå konteksten de framstår i. I undervisning i grunnskolen har jeg omsatt læreplanene i praktisk virke. Aktørrollen som jeg har hatt i skolen i lang tid, gjør at jeg kjenner den pedagogiske sammenhengen der læreplanene forekommer. Et tredje begrep i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Vi kan generelt si at

den hermeneutiske sirkelen betegner det forholdet at fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del (Gilje & Grimen 1995). Det er svært viktig å veksle mellom delforståelse og helhetsforståelse også når det gjelder dokumentanalyse. Dokumentene må leses og analyseres flere ganger og dette vil hver gang resultere i en ny type forståelse (Brekke 2006). På denne måten vil det ikke bli en hermeneutisk sirkel men en spiralbevegelse. Min forskning har vært preget av en spiralbevegelse. Den generelle delen av læreplanene og fagplanene i kunst og håndverk og tilvalg i de utvalgte læreplanene er gjennomgått gang etter gang, med stadig ny forståelse. Tilegnelsen av kunnskap i læreplanteori og om læring, motivasjon og sosialisering og lesing av referanselitteratur, har gitt ny innsikt og nye behov for å gå tilbake til læreplanene.

Tolkning av teksten.

I tekstanalyse kan teksten forstås på tre forskjellige nivå (Fuglseth 2006c). Det forfatteren mente, det teksten selv avslører - tekstens mening, og det vi legger inn i teksten - leserens oppdagelser. Læreplanene og opplæringslovene kan tolkes på alle disse nivåene, og jeg bruker alle tre nivå i min forskning på læreplanene innhold. Forfatterens intensjon og formål tolker jeg ut fra målformuleringene i læreplanenes generelle del, fagplanenes målformuleringer og opplæringsloven. Læreplanene er en politisk tekst som er farget av regjeringens politiske ståsted og må drøftes ut fra *hva som sies og tenkes, hvem som sier hva, hvor og med hvilken autoritet* Hovdenak (2006). Tekstens mening tolker jeg ut fra fagplanenes formuleringer om arbeidsmåter, læremidler, lærestoff og kunnskaper. Her er det også viktig for meg å identifisere verdier og interesser som kommer til uttrykk og vektlegges. Leserens eller forskerens oppdagelser, tekstens funksjon, er

de resultatene jeg får når jeg vurderer læreplanenes intensjoner og mening opp mot min egen subjektive forståelse og forskning om sosialisering, motivasjon og læring, altså svaret på problemstillingen. I den vitenskapelige analysen er det viktig med en vekselvirkning mellom det objektive og det subjektive.

Etiske betraktninger.

Min forskning på norske læreplaner er ikke konflikt med konfidensialitet og personvern hensyn da forskningskildene er offentlige dokumenter tilgjengelige for allmennheten. Den etiske dimensjonen i forskningen er likevel viktig fordi forskning har en politisk og samfunnsmessig side. Mest tydelig er den på områder som er omdiskutert og læreplanene og elevens læringsutbytte kan sies å være et slikt område. Alle publiserte forskningsrapporter kan i følge Kåre Fuglseth (2006c) analyseres i lys av spørsmål om makt og interesser, og den norske filosofen, Hans Skjervheim, har sagt at vi alltid er deltakere i det sosiale livet og det feltet som vi forsker på og ikke bare tilskuere (ibid.). Jeg bringer mitt liv som lærer i grunnskolen og min samfunnsforståelse med meg inn i min forskning, derfor må jeg være bevisst på at mitt arbeid skal preges av nøyaktighet og forskningsmessig redelighet.

2.5 OPPGAVENS RELIABILITET OG VALIDITET

Generelt kan reliabilitet defineres som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg (Grønmo 2004). Reliabilitet i forskning defineres som datamaterialets pålitelighet.

I kvantitative studier, bestemmes reliabilitet av graden av målepresisjon eller målefeil, hvordan måleinstrumentet fungerer (Befring 2007). I kvalitativ forskning innebærer reliabilitet at de empiriske funn som presenteres, er basert på data om faktiske forhold, som er innsamlet på en systematisk måte i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter i undersøkelsesopplegget (Grønmo 2004). Min studie baserer seg på data hentet gjennom analyse av offentlige dokumenter, læreplaner, ved registrering av funn på bakgrunn av på forhånd valgte indikatorer. Mitt valgte forskningsmateriale er pålitelig og ekte kilder (Fuglseth 2006b). Reliabiliteten i min forskning er da avhengig av indikatorene og nøyaktigheten i registreringen og dokumentasjonen. Den beskrivende delen av forskningen vil også kunne etterprøves av andre forskere ved en senere anledning.

Forskningens validitet innebærer at man forsikrer seg om at man undersøker det man vil undersøke og ikke noe annet (Thurèn 1993). Selv om reliabiliteten er høy på bakgrunn av pålitelige data, kan de registrerte data likevel være lite treffende i forhold til problemstillingen. Forskningens validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillinger som ønskes belyst (Grønmo 2004). I min studie er indikatorenes relevans vesentlig for forskningens validitet. Har jeg funnet fram til de indikatorene som best mulig kan få fram læreplanenes valgte mål, verdier og kunnskaper? I hvor stor grad jeg undersøker det jeg ønsker å undersøke, er avhengig av om min tolkning av funnene i forhold til gutters motivasjon og læring er holdbar. Min tolkning er ikke av det slaget at den er riktig eller feil, men heller mer eller mindre sannsynlig. Validiteten i min studie er også avhengig av min forforståelse. Her kommer begrepet kompetansevaliditet inn. Kompetansen er et uttrykk for forskerens erfaringer, forutset-

ninger og kvalifikasjoner i forhold til den aktuelle datainnsamlingen, og kompetansevaliditet avhenger av forskerens kompetanse både i forhold til kildene, det empiriske feltet og den teoretiske forståelsen av det som studeres (ibid). Min kompetansevaliditet har sitt grunnlag i min yrkeserfaring og min utdanning. Med over 30 år som lærer i norsk grunnskole har jeg både kjennskap til mine forskningskilder, læreplanene og til det empiriske feltet ungdomsskolen. Min teoretiske forståelse har jeg både på bakgrunn av min tidligere utdanning og studier i forbindelse med masterprosjektet.

2.6 METODEKRITIKK

Hensikten med datamaterialet er at det skal belyse bestemte problemstillinger. Mitt forskningsmateriale er pålitelige kilder. Men avgrensningen av utvalget til å omfatte fire læreplaner har vært begrensende. For å avdekke politiske og ideologiske mål og intensjoner kunne jeg i tillegg til de primære kildene, læreplanene, også ha forsket på andre offentlige dokumenter, sekundære kilder. Det er i perioden fra 1970 laget flere stortingsmeldinger, høringer og offentlige utredninger (NOUer) som omhandler grunnskolen. Stortingsmeldinger og offentlige utredninger om grunnskolen fra den aktuelle perioden ville fortalt noe om *veivalg* som kunne være vesentlig for min forskning. De kunne fortalt om intensjoner og om vurderinger som er gjort i forbindelse med utarbeiding og evaluering av læreplaner, og om tanker om samfunnets behov for kunnskaper og ferdigheter for framtidens arbeidskraft. Jeg har likevel valgt ikke å ta med disse kildene til kunnskap da dette ville blitt for omfattende til å løse innenfor masterprosjektet. Jeg har valgt å forske på de dokumentene som er de autoriserte styringsverktøy for lærernes undervisning og elevenes opplæring.

Oppgavens metode, dokumentanalyse, gjør at jeg i liten grad får fram den praktiserte læreplanen. Dette kunne jeg ha fått fram på en bedre måte om jeg i tillegg til dokumentanalyse hadde benyttet dybdeintervju med lærere som har undervist i tilvalg og formingsfag etter alle de omtalte læreplanene. Slike informanter finnes enda som aktive yrkesutøvere også blant mine egne kolleger. Det har i tillegg vist seg vanskelig å finne forskningslitteratur som spesifikt dreier seg om gutters sosialisering, læring og motivasjon. Litteratur om læring, sosialisering og motivasjon, presenterer i stor grad, som jeg oppfatter, et kjønnsnøytralt elevsyn. Men den norske skolens elever består av to ulike kjønn som på flere områder er mer ulike enn vi kanskje ønsker å ta inn over oss.

3. LÆREPLANER UNDER LUPEN

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for læreplanteori som kan belyse læreplanenes funksjon og gi en forståelse for læreplanenes betydning for opplæringen i skolen. Norsk grunnskole har fra 1971 og fram til 2006, som tidligere nevnt, hatt fire forskjellige læreplaner pluss to midlertidige. Ideologien bak planene har endret seg med varierende regjeringer med varierende politisk ståsted.

3.1 LÆREPLANTEORI

Læreplanteorier deles ofte i to hovedretninger. Naturalistiske eller humanistiske teorier er opptatt av å beskrive og forklare den fungerende læreplanen og skolen som den er. Den andre hovedretningen er opptatt av å beskrive hvordan læreplanen bør være. Hensikten er å utforme en læreplan som er i overensstemmelse med det som er ønskelig. (Bjørnsrud 1995). Den endelige versjonen av læreplanen vil likevel være sterkt preget av å være *bør-orientert* eller å ha et *slik vil vi ha det* perspektiv. I sitt vesen er læreplanen preget av å foreskrive noe som er ønskelig, og det styrende perspektivet i teksten er til stede i læreplanen, enten den gir brede generelle retningslinjer eller er preget av detaljstyring av skolens mål og lærestoff (ibid.). Læreplanen kan oppfattes forskjellig av organisasjoner og mennesker på ulike nivå og man kan derfor skille mellom forskjellig læreplannivå (Goodlad m. fl. 1979 i Øzerk, 2006).

Ideenes læreplan, er den læreplanen som eksisterer på ideplanet forut for den aktuelle læreplanutforming eller læreplanrevisjon. Den er i liten grad en del av min forskning.

Den formelle læreplan er den skrevne læreplanen, læreplanen som dokument. Det er denne som er mitt forskningsmateriale.

Den oppfattede læreplan er en versjon av den formelle læreplanen som er representert i hodene til *skolens folk*, administrasjon og lærere, og styres av deres oppfatninger og tolkninger av dokumentene.

Den operasjonaliserte læreplan er den iverksatt versjonen, opplæringsvirksomheten i og utenfor klasserommet der læreren og elever driver med fagdelt opplæring eller tema- og prosjektarbeid. Verken den oppfattede læreplanen eller den operasjonaliserte er en del av min forskning.

Den erfarte læreplan er læringen som elevene sitter inne med som et resultat av den opplæringen de har vært gjennom. Den erfarte læreplanen er også en del av min forskning gjennom de fortolkninger som jeg gjør i forhold til gutters motivasjon og læring og gjennom min lange erfaring som lærer i grunnskolen er den erfarte læreplanen vesentlig for min for forståelse.

Jeg vil også ta med *den skjulte læreplanen* og *null-læreplanen* som er sentrale begrep (Øzerk 2006) og som jeg anser som vesentlig for forståelse av læreplanenes funksjon. Den skjulte læreplanen handler om at elever lærer mye annet enn det skolens opplæringsvirksomhet i utgangspunktet tar sikte på. Dette tolker jeg blant annet som læring av unngåelsesstrategier,

strategiske og taktiske valg og selvhevdelsesmåter som kan sies å være *bivirkninger* av læreplanenes prioriterte kunnskaper, holdninger og lære-måter. Null-læreplanen er den delen av den formelle læreplanen som ikke blir lært av elevene (Ben-Peretz (1990) i Øzerk 2006). Sett i lys av at gutter i så stor grad mislykkes i grunnskolen, og faller fra i videregående skole, må null-læreplanen for en del elever være rimelig omfattende.

Hva er en læreplan?

Læreplanbegrepet blir ofte brukt om selve læreplandokumentene (Øzerk 2006). Jeg vil i min forskning se læreplanene i sammenheng med elevenes læring og betrakter derfor begrepet læreplan som *en plan for læring* (Hilda Taba 1962 i Øzerk 2006). Læreplandokumenter er også sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering. (NU 1977 i Øzerk 2006).

Læreplanbegrepet er et omfattende begrep som gir mulighet til varierende oppfatninger, vektlegninger og definisjoner. Læreplaner kan oppfattes som dokument for planlagt læring, som målrettede dokumenter, plandokumenter for faglig innhold og som utdanningspolitiske og pedagogiske styringsdokumenter. De spiller til dels på lag med bestemte pedagogiske og ideologiske strømninger i tiden, både nasjonalt og internasjonalt. På samme tid tar de hensyn til landets og/eller ulike gruppers etablerte tradisjoner. Læreplaner rangerer fag, verdier, kunnskaper, ferdigheter og kombinasjonen av makt, den dominerende diskursen i tiden og den etablerte tradisjonen er med på å oppvurdere en del ting og nedprioritere andre. Læreplaner

baserer seg også på identifiserbare kunnskapssyn, læringssyn, elevsyn, lærersyn, læreplantenkninger og samfunnssyn (Øzerk 2006).

Læreplanens funksjon

Det er mulig å identifisere flere funksjoner for læreplaner som på samme tid er både vesensforskjellige og knyttet til hverandre. Funksjonene understreker læreplanenes avspeilende, formidlende og styrende funksjon (Gundem 1990). Den til enhver tid gjeldende læreplanen, vil være et speilbilde av det som samfunnet betrakter som verdifullt, nyttig og passende og som skolen derfor skal bidra til å utvikle. Dette omfatter både holdninger, ferdigheter og kunnskap. Gjennom sin formidlende funksjon gir læreplanene informasjon om samfunnets prioriteringer og sikrer iverksetting og formidling som ivaretar denne prioriteringen. Dette skjer i stor grad ved at læreplanene setter opp hvilke fag og emner, arbeidsmåter og aktiviteter som skal utgjøre skolens innhold, både som mål og midler (ibid.). Nasjonale læreplaner har også en klar styringsfunksjon; de skaper retning i arbeidet for landets skoler. I planene kommer det fram mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer som samfunnet ønsker at skolen og undervisningen skal ha (Bjørnsrud 1995). I tillegg har læreplanene et intensjonelt aspekt og oppfattes som målrettede, intensjonelle plandokumenter. De tar sikte på å påvirke elevenes læring både innenfor og utenfor skolen (Øzerk 2006), og kan altså anses som en vesentlig faktor i elevenes læring og mestring av skolen.

Læreplanene som forslag eller forpliktende dokumenter

Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 og 1987 var begge rammeplaner. Rammelover er lover med bestemmelser av generell og prinsipiell karakter som gir et større eller mindre spillerom for det sentrale byråkratiet, men

også med betydelig frihet for de regionale og lokale myndighetene til å velge sin egen løsning innenfor gitte rammer (Telhaug & Mediås 2003).

Mønsterplanen av 1974 var en *retningsgivende rammeplan*. Den gav lokale instanser, som skolestyre, den enkelte skole og den enkelte lærer betydelig innflytelse på skolens faglige innhold. I forordet ble det presisert at planen var utarbeidet *uten at obligatoriske minstekrav var fastsatt* (M-74 s. 5) Med veiledende årsplaner for de enkelte klassetrinn og obligatoriske emner, hadde M-74 både preg av å være en forslagspreget læreplan og en forpliktende plan (Øzerk 2006). Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 var en *forpliktende rammeplan*. Planen angav forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presenterte felles lærestoff som alle elevene skulle arbeide med etter sine forutsetninger” (M 87 s. 8), men mønsterplanen oppfordret også til utvikling av lokale læreplaner og lokale tilpasninger. Dette var en innstramming fra M-74 av forpliktende karakter, men også M-87 hadde preg av å være både en forslagspreget læreplan og et forpliktende dokument (Øzerk 2006).

L-97 var ikke en rammeplan, men var et sterkt forpliktende dokument gjennom forskriftfesting hjemlet i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova 1999), med sentralt fastsatt lærestoff og detaljerte fagplaner som la langt større vekt på nasjonal styring sammenlignet med tidligere læreplaner som M-74 og M-87. (Hovdenak 2003). Det forpliktende perspektivet kom også fram gjennom forskriftfesting av arbeidsmåter. Hovdenak hevder at denne læreplanen gav lærerne et snevrere pedagogisk handlingsrom der det er blitt vanskeligere å tilrettelegge for tilpasset undervisning (Ibid.). Planen gav rom for lokal tilpasning ut fra det forpliktede felles faglige innholdet i fagplanene (L-97).

Kunnskapsløftet er også et forskriftsfestet, forpliktende dokument. Det slås fast i forskrift til opplæringsloven § 1-1 om innholdet i opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006) som sier at opplæringa i grunnskolen skal "vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet". Den forpliktende karakteren ble også gjort tydelig og sikret gjennom en konsekvent bruk av hjelpeverbene "skal" og "skal kunne" i læringsplakaten og i sammenheng med de forskriftfestede kompetansemålene i fagene, men forskriftfestingen av lærestoffet og arbeidsmåtene i L-97, ble opphevet med Kunnskapsløftet og den enkelte skole og lærer fikk frihet til å velge innhold, opplæringsform og arbeidsmåter (Øzerk 2006).

3.2 PEDAGOGIKK I LÆREPLANENE

I min forskning er det interessant å se på hva i læreplanene som kan påvirke guttenes motivasjon, sosialisering og læring. Læreplanenes varierende mål og oppfatning av eleven er i så måte vesentlige. I følge Telhaug (2006) hadde hovedtendensene i etterkrigstidas utdanningspolitikk og pedagogiske tenkning vært å forsøke å befri minoritetene eller subkulturene fra majoritetenes tyranni. Den hadde gitt lærerne større råderett over hva som skulle skje ved den enkelte skole og den hadde ikke minst utvidet elevenes frihet gjennom tilpasset opplæring, skole- og klassedemokrati, valgfag og arbeidsmåter som tar sikte på å føre ansvaret mer og mer over på elevene. Dette kan nok sies om M-74 i stor grad og om M-87 i noen grad, men utviklingen reverseres i L-97 og Kunnskapsløftet.

Læreplanene og grunnskolens oppgave

Til ulike tider får ulike skoleideologier gjennomslag i læreplanarbeidet. Hvordan de til en hver tid styrende myndigheter, gjennom læreplanene,

har definert skolens oppgave er vesentlig i forhold til hvordan de vurderer kunnskap og læring. I skolereformene etter den andre verdenskrigen, ble skolens hovedoppgave betraktet som den sosiale integrasjonen, forstått som et samværsfellesskap og som et rekrutteringsperspektiv. I bestrebelsene på å fremme samhold, samhørighet og samarbeid, ble skolen tillagt stor betydning (Telhaug & Mediås 2003).

Mønsterplanen av 1974 definerte skolens oppgave ut fra formålsparagrafen i *Lov om grunnskoleloven av 13.juni 1969*, som la vekt på at skole og hjem i samarbeid skulle utvikle elevene til *gagnlege og selvstendige mennesker* i heim og samfunn. Dette ble i planen omtalt som *en total oppgave*, bestemt både av visse grunnleggende synspunkter på oppdragelse og undervisning og av den funksjonen og den plassen man ønsket at skolen skulle ha i denne sammenhengen (M-74 s. 9). M-74 var preget av at fokus på nyttige kunnskaper; prestasjon, nivå og kvalitet ble erstattet av verdier som frigjøring, selvrealisering, trivsel og selvtillit (Telhaug 2009). Planen var i følge Telhaug og Mediås (2003), antiautoritær og samfunnskritisk, og den framstod som en plan for frigjøring av kulturer, og som et kampdokument for likestilling mellom kjønnene. Dette var *delkulturenes* tid, der kulturen med stor K detroniseres. Selv om skolen fremdeles skulle formidle en felles nasjonal- kulturell plattform, nedtonet M-74 dette fellesskapet til fordel for valg som skjedde ut fra lokale forutsetninger (ibid.). Mønsterplanen var individfokusert og la i sin omtale av grunnskolens oppgave, vekt på at skolen skulle fremme individets vekst og utfoldelse, være hjemmets støtte i oppdragelsen av en ny generasjon, og tjene samfunnets interesser ved å dyktiggjøre den oppvoksende slekt til aktivt, sosialt ansvar både lokalt, nasjonalt og globalt. I tillegg skulle virksomheten i skolen hjelpe hver en-

kelt elev til å realisere sine muligheter (M-74 s. 9 og 10). Mønsterplanen var som tidligere nevnt en retningsgivende rammeplan uten obligatoriske minstekrav for at undervisningen lettere skulle kunne tilpasses den enkelte elevs evner og interesser (M-74 s. 5). Målsettingen var vid og gav stort rom for lokal tilpasning og mulighet for å ivareta elevenes interesser. Skolens sosiale oppdragelse ble sterkt vektlagt, og skolens oppgave omfattet også å hjelpe elevene til å godta hverandre på tross av innbyrdes forskjeller (Telhaug & Mediås 2003).

Grunnskolen oppgave i Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 var definert ut fra den samme formålsparagrafen i grunnskoleloven som M-74 og oppgaven ble også i M-87 grunnlagt ut fra både visse grunnleggende synspunkt på oppdragelse og undervisning og hvilken funksjon og plass man ønsket at skolen skulle ha (M-87 s. 13). Denne læreplanen var preget både av en tydeligere nasjonal politisk styring og utvidet desentralisering med økt lokalt handlingsrom. Myndighetene la opp til at felles nasjonalt lærestoff skulle kombineres med lokal frihet, og langt tydeligere enn M-74, betonte M-87 kunnskapsformidling og et kunnskapsfellesskap fastlagt av de sentrale myndighetene (Telhaug 2009). I M-87 ble den lokale friheten i valg av lærestoff i noen grad redusert gjennom innføring av relativt forpliktende hovedemner og delemner, som alle skolene var forpliktet til å undervise i (ibid.). Grunnskolen skulle være en skole for alle, stimulere til en allsidig utvikling og gi alle elevene likeverdig opplæring. Elevene skulle få hjelp med det som var vanskelig og alle skulle få oppgaver som gjorde at de kunne utnytte evnene sine (M-87 s. 4 og 13). Undervisningen måtte gå ut fra elevenes egne erfaringer og tilpasset undervisning var et nøkkelbegrep. Dette kom blant annet fram i engelsk, som råd til lærerne om at

”skjønnlitterære tekster kan brukes når de er språklig enkle nok til at elevene forstår dem” (Telhaug 2006, s.138). På tross av et sterkere kunnskapsfokus knyttet likevel M-87, *i beste progressive ånd*, elevenes motivasjon tett opp til selvtillit og et positivt selvbilde, og trygghet og selvtillit var kjernebegrep. (Telhaug, 2009). Med fokus på at *skolen skulle legge til rette for meningsfylte arbeids- og lærings situasjoner* la M-87 vekt på nytteverdien av opplæringen (M-87 s.16)

I arbeidet med L-97 hadde statsråd Hernes en sentral rolle, og det varslet en økende grad av politisk styring og kontroll. (Hovdenak, 2003). I den generelle delen av læreplanen, ble kultur- og identitetsmotivet en hovedsak med vekt på nasjonal identitet og skolens forpliktelse overfor et felles verdi-, kultur- og kunnskapsgrunnlag (Telhaug & Mediås 2003). Skolens hovedoppgave skulle være formidlingen av allmennkultur og allmennkunnskaper, og dette fokuset ble forsterket gjennom forskriftfesting av både lærestoff og arbeidsmåter. Elevsentreringen med fokus på enkeltindividets egne behov, trygghet og trivsel som var vesentlig i M-87, ble nedtonet til fordel for den enkeltes forpliktelse overfor fellesskapet og samfunnet, med samfunn, ansvar, plikt og deltakelse som kjernebegrep (ibid.). Målet var å gjøre Norge i stand til å hevde seg som et kulturelt enhetlig og kunnskapsbasert samfunn (Øzerk, 2006). Hernes så ikke på partsmotsetninger eller tradisjonelle klasse motsetninger som vesentlige lenger, og han ønsket å betone at særinteresser måtte vike for det som tjente fellesskapet og helhetens tarv (Telhaug 2006). I L-97 er da også fokus på lokal kultur og kunnskap sterkt nedtonet, til fordel for nasjonalt fellesstoff og felles referanserammer.

Kunnskapssentreringen økte med L-97 og ble begrunnet med en likhetsideologi der det var viktig å skape lærings- og utviklingsmuligheter for alle, spesielt for de *fra akademisk sett ressursvake hjem* (Øzerk 2006). Den nye læreplanen forsøkte å imøtekomme denne utfordringen og utvikle en skole som hadde *mer felles kunnskap til flere gjennom fellesskap, likhet og tilpasning* (ibid). Tilretteleggingen av undervisningen i forhold til elevenes erfaringer og forutsetninger som M-87 foreskrev, ble nedtonet. Alle elevene skulle møte den *mest høgverdige kulturen* og få del i felles referanserammer (Telhaug 2006). Delkulturenes tid var forbi, og kunnskapshevingen skulle nås gjennom elevenes arbeidsdisiplin, innsats, utholdenhet og anstrengelse. (Telhaug 2009).

Sylvi Stenersen Hovdenak (2003) hevder at 90-tallets enhetsideologi hovedsakelig var rettet mot å imøtekomme den globale økonomiens interesser og behov. Herunder lå makronivåets ønske om og behov for et mer markedstilpasset utdanningssystem som skulle styrke statens økonomiske vekst og teknologiske utvikling i et framtidig konkurranseperspektiv.

Evalueringen av Reform 97 konkluderte med at planene var for ambisiøse og stoffmengden for stor og for krevende for elevene (Telhaug 2009). En ny reform, ble begrunnet fra sentrale myndigheter, med behovet for å forsterke grunnopplæringen for alle (Øia & Fauske 2010). Det var et uttrykt behov for mer læringsrettet opplæring og sterkere satsing på elevenes læringsutbytte på bakgrunn av evaluering av L-97 og norske resultater på TIMSS og PISA (Øzerk 2006). Skolen ble under Clemets periode, forstått ut fra et markedsperspektiv og ansett som å være *vår viktigste innsatsfaktor i*

en stadig hardere kamp om markedene, i en globalisert verden med fri handel over alle grenser (Telhaug 2009).

Skolens oppgave ble, i Kunnskapsløftet, erstattet med opplæringens mål, og målet var å ruste barn og unge til å møte livets oppgave, å gi elevene kyndighet til å ta hånd om seg selv og stå andre bi, men der også et uttrykk at opplæringen skulle "kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv" (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006 s. 3, heretter kalt LK-06). Dette var tiden for desentralisering, frihet, valgfrihet, fleksibilitet, konkurranse og brukerstyring, synonymt for markedsstyring. Desentralisering av ansvar har ført til oppheving av forskrifter og økt delegering av makt til skoleeier, den enkelte skole, lærerne, elevene og foreldrene (Telhaug 2009) og har blant annet, som tidligere nevnt, gitt den enkelte skole metodefrihet og en slags organisasjonsfrihet. (Øzerk 2006). Læreplanen er hjemlet i forskrift til opplæringsloven og er forpliktende for grunnopplæringen (LK-06 s.9) med felles nasjonale kompetansemål i alle fag. Her legges stor vekt på fagenes instrumentelle betydning, nytteverdien, og især deres betydning for næringslivet. Planen betoner sterkt grunnleggende ferdigheter, og de teoretiske fagene eller ferdighetsfagene får den aller største oppmerksomheten. (Øzerk 2006). Fokuset på det nasjonalt samlende nedjusteres, og forskjeller betones framfor fellesskap. Clemets skole tilhører fagene eller kunnskapen (Telhaug 2006). Dette er individualismens tid.

3.3 ELEVSynet I LÆREPLANENE

Oppfatning av eleven som legges til grunn i opplæringssammenheng, og hva slags forhold det er mellom læreren og eleven er spørsmål som berører elevsynet i opplæringsteorien (Øzerk, 2006). Det er læreplanenes opp-

fatning av eleven som er vesentlig i min oppgave, og læreplanenes oppfatning av eleven er godt beskrevet i forskningslitteraturen (Telhaug 2006, 2009; Øzerk 2006). Synet på eleven har endret seg i læreplanene fra 1974 til 2006 og forskjellene mellom hvordan man betrakter eleven i de ulike læreplanene er så store at jeg holder det for sannsynlig at de ulike oppfatningene har hatt innvirkning på elevenes læring i skolen.

Den pedagogiske tenkingen fram gjennom 1960-, 1970- og også 1980-årene hadde, i følge Telhaug (2006) hatt som uuttalt forutsetning at det er synd på barn og ungdom. Den progressive pedagogikken, som preget M-74 og M-87, så det som sin oppgave å fjerne urimelige krav, rydde av veien vanskeligheter, og jevne veien for elevene. Den forutsatte at barn, i Telhaugs terminologi, var *ynkelige og engstelige*, og gikk ut fra at selvfølelsen og selvbildet til elevene er skjørt og negativt, og derfor var det en sentral målsetting at barnas selvtillit og selvrespekt skulle sikres. Elevenes trivsel var en hovedmålsetting, og skolen skulle sikre deres trygghet og selvrespekt.

Det er et sterkt endret elevsyn som trer fram i L-97 og Kunnskapsløftet gjennom deres felles generelle del. Barn og ungdom er ikke her sett på som *ynkelige og engstelige*, men som robuste skikkelser, med mot og nysgjerrighet og med lyst på livet (ibid.), og L-97 og Kunnskapsløftet forteller om barn med *trang til å bli løftet og utfordret, som ønsker å prøve krefter og bruke muskler (L-97, LK-06)*. Begge læreplanene plasserer læringsansvaret ganske klart på den enkelte elev, gjennom å legge vekt på elevenes "utholdenhet til å orke anstrengelse og motbakker, og ikke straks vike unna om de ikke får det til med en gang", (L-9, s. 32; LK-06 s.12). Dersom

trygghet og selvtillit var kjernebegreper i 1970- og 1980-årenes tenkning, er de tilsvarende kjernebegrepene L-97 og LK-06, utholdenhet og vilje (ibid.). Med krav til elevene om mer arbeidsinnsats, mer kunnskapsinnlæring, mer faglig konsentrasjon og disiplin (Øzerk 2006), forventer L-97 og K-06 kunnskapstørste, selvstendige og arbeidsomme elever. Dette er beskrivelse av idealeleven som identifiserer seg med skolens kunnskaper og verdier. Og mens M-74, M-87 og L-97 i hovedsak bruker prosessorienterte formuleringer som *bør, er ønskelig og skal arbeide med*, bruker Kunnskapsløftet produktorienterte målformuleringer om at *eleven skal kunne* i fagplanene (Øzerk 2006).

4. TEORETISKE BETRAKTNINGER OM LÆRING, MOTVASJON OG SOSIALISERING

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for relevant teori om læring, motivasjon og sosialisering. Teorier om sosialisering, motivasjon og læring og kjønnsforskning er vesentlig for meg når jeg skal forske på hvordan fire læreplaner ivaretar guttenes læring i ungdomsskolen. Sosialiseringprosessen preger guttene og påvirker hvordan de identifiserer seg med skolens undervisning, verdier og holdninger.

4.1 LÆRING I SKOLEN

Hos Knud Illeris (2006) har jeg funnet en definisjon på læring som jeg vil slutte meg til. Han sier at å lære betyr å koble sammen noe nytt med det som allerede er der, og den viktigste enkeltfaktoren, som innvirker på læringen, er det *eleven* allerede vet fra før (Ausubel 1968 i Illeris 2006). I begynnelsen settes læringsprosessene tydelig i gang av individets behov. Men i løpet av livet endrer dette seg, slik at læring mer og mer blir satt i gang av en kombinasjon av de behov vi har og hva vi kan. Gjennom livet erverver vi oss mer og mer kunnskap, og denne kunnskapen vil i stigende grad være motiverende for hva slags læring vi oppsøker (Hermansen 2006).

Læring kan forstås som to typer, hverdagslæring og skole- og utdanningslæring. Hverdagslæring, som faller utenfor min forskning, er uformell læring, der læring finner sted uformalisert og tilsynelatende tilfeldig i hverdagslivet (Illeris 2006). Denne læringen er ofte knyttet til aktiviteter der det er aktiviteten som er vesentlig og læringen er et biprodukt av aktivite-

ten (Skaalvik & Skaalvik 2009). Skole- og utdanningslæring kan også kalles institusjonalisert læring. Store deler av læringen i det moderne samfunnet organiseres av samfunnet, i skoler og andre utdanningsinstitusjoner. Det å gå på skole er et grunnleggende samfunnsmessig tvangsforhold. Det er ikke mulig å unnsnippe fordi det står i Grunnloven, og det er både bevisstemessig og juridisk grunnleggende (Illeris 2006). I Norge er det skolerett og skoleplikt for barn mellom 6 og 16 år. Dette preger læringen i skolen og det er avgjørende for den institusjonaliserte læringen at alle de direkte involverte; lærere, foreldre og elever, helt fra den første skoletimen er klar over innerst inne, at å gå på skolen eller motta undervisning på en annen måte, er noe man skal. Elevene oppfatter helt selvfølgelig og umiddelbart skolelæringen som nettopp, læring for skolen (Illeris 2006).

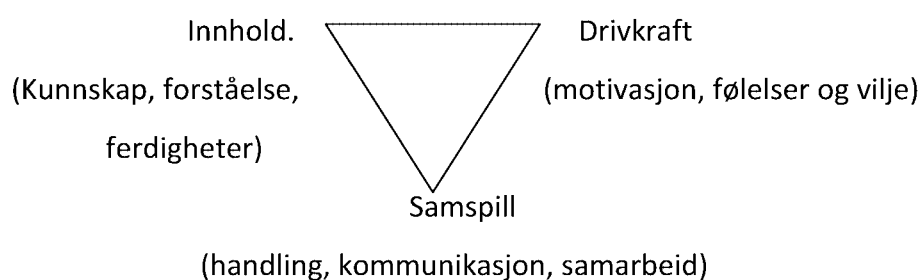
Et typisk trekk ved formell utdanning er at den er sterkt preget av skriftspråket og skriftspråklige tradisjoner. En stor del av virksomheten går ut på å formidle ulike kommunikative ferdigheter, som å snakke, lese, skrive og regne. Fordi en lærer seg komplekse ferdigheter som en har liten erfaring med, blir kommunikasjonen abstrakt, og konkurranse om taletid i skolen fører også til at elever som har kunnskap om emnet samtalen handler om, får stor plass til å snakke og prøve ut tankene sine, mens andre blir gitt mindre oppmerksomhet (Skaalvik & Skaalvik 2009). På skolen følger læring også en på forhånd oppsatt plan, læreplan, som tildels er uavhengig av elevenes interesser og av den enkelte elevens utvikling. Det er en av grunnene til at det oppstår motivasjonsproblemer som er ganske særegne for institusjonalisert læring (ibid.)

Læringens dimensjoner

Læring består i følge Illeris (2006) av to prosesser, samspillet mellom personen og hans omgivelser og tilegnelsen som skjer på grunnlag av samspillet. Samspillsprosessen bestemmes av forhold av mellommenneskelig og samfunnsmessig karakter, mens tilegnelsesprosessen er grunnleggende av biologisk karakter. Tilegnelsen omfatter i tillegg både et innhold og en drivkraft og slik kommer læringens tre dimensjoner fram (ibid.)

Framstillingen av læreprosessen som bestående av tre variabler, innholdet i læringen, drivkraften - motivasjonsfaktorene og samspillet mellom personen og hans miljø, er relevant når jeg skal vurdere læring i forhold til læreplanene. Her vil innholdet i læreplanenes generelle del og fagplanene utgjøre innholdsdimensjonen, elevenes motivasjon til å tilegne seg læreplanens kunnskaper, ferdigheter og verdier, utgjør drivkraften, og interaksjonen mellom skolen, eleven, familien og elevens sosiokulturelle miljø, danner samspilldimensjonen.

Læringens tre dimensjoner er her illustrert i følgende figur:



Læringens innholdsdimensjon dreier seg om det som læres, om viten/kunnskaper, ferdigheter og i noen sammenhenger også holdninger, men

også om alt det vi betegner med ord som forståelse, innsikt, mening, sammenheng og overblikk, i tillegg til en mer generell tilegnelse av den kultur og de samfunnsmessige sammenhenger som vi er en del av Illeris (2006). Den andre dimensjonen, læringens drivkraft, er den motivasjonen, de følelser og den vilje, den enkelte mobiliserer i en læringssituasjon.. Det sentrale for læringens drivkraftdimensjon synes å være at de læringsmessige utfordringer appellerer til elevens interesser og forutsetninger, og samtidig er balansert, slik at de verken for små så de ikke gir anledning til noen vesentlig læring, eller for store så de oppleves som uoverkommelige og derfor gir anledning til unngåelsesmanøvrer (Illeris 2006).

Jeg tolker Illeris læringsdimensjoner slik at innholdsdimensjonen, som består av skolens kunnskaper verdier /holdninger og ferdigheter, påvirker elevens motivasjon direkte gjennom innholdets relevans for elevens erfaringer, interesser og behov, men også indirekte gjennom hvordan eleven i samspill hjemmet oppfatter innholdets relevans. Skolen kunnskaper og mål kan oppfattes positivt eller negativt, relevant eller ikke relevant av elevens hjemmemiljø, og disse holdningene vil oppfattes av eleven og kan påvirke elevens skolemotivasjon i positiv eller negativ retning. En slik tolkning av læringsdimensjonenes gjensidige påvirkning finner jeg støtte i hos Anton Hoëm i Øzerk (2006) i hans omtale av utvikling av interessefellesskap/ verdifellesskap versus interessekonflikt / verdikonflikt mellom skole og hjem begrunnet i skolens/ læreplanenes innhold.

Når læring forhindres

Som lærer har jeg møtt mange elever som ikke lærer det som forventes av dem. Barrierer mot læring kan føre til at mulig læring avvises, eller at ele-

ven lærer noe annet enn det som var tilsiktet av eleven eller av andre. Illeris (2006) skjelner mellom tre hovedformer for barrierer men mener at det i praksis kan være vanskelig å skille dem fra hverandre, spesielt gjelder dette forsvar og motstand mot læring.

Feillæring betyr at eleven på grunn av f. eks. utilstrekkelige forutsetninger, har manglende konsentrasjon, misforstår, misoppfatter hva som foregår eller hva som skal læres i en utdanningssituasjon. Om noe er feil eller ikke feil, vil være et tolkningsspørsmål på mange områder der svarene ikke er entydig bestemte (ibid.). Dette forekommer ofte i læringssituasjoner, men feillæringen kan også ofte rettes eller bøtes på med mer informasjon.

Mens feillæring for det meste kan knyttes læringens innholdsdimensjon, kunnskaper og ferdigheter, relateres psykisk forsvar mot læring seg primært til læringens drivkrefter, motivasjon, følelser og vilje. Gjennom et slikt forsvar blir læringen forhindret eller fordreid av overveiende ubevisste psykiske mekanismer. Disse mekanismene fungerer som beskyttelse for individet mot læring som av en eller annen grunn kan være truende, begrensende eller på annen måte belastende for den mentale balansen (ibid.). Læringsmessig kan forsvarsmekanismene først og fremst medføre en avvisning av læring. Man lar simpelthen ikke de angjeldende impulser trenge seg inn i bevisstheten og dermed finner det naturligvis heller ikke sted noen bevisst læring. Forsvar mot læring er en nødvendighet for alle i det moderne kunnskapssamfunnet, fordi mengden av påvirkninger langt overskrider hva den enkelte kan overkomme å ta til seg (ibid.).

Motstand mot læring mobiliseres i sammenhenger og situasjoner som oppleves som uakseptable. Alle mennesker utvikler et motstandspotensiale som kan aktiveres overfor uakseptable situasjoner. Motstand mot læring kan også være en viktig drivkraft for læring som følger andre veier enn de alminnelig anerkjente og tilsiktede, men som kan være et viktig ledd i den personlige og samfunnsmessige utviklingen (Illeris 2006) og kan tenkes aktivert gjennom at innholdet ikke oppleves som relevant eller engasjerende, for vanskelig eller for enkelt.

Læring og kjønn

Kjønnsforskjeller kan i noen grad påvirke læringsprosessen. Kjønnsforskjeller kan behandles på tre forskjellige nivå (Illeris 2006); det kroppslige eller fysiske nivået som også omfatter kjønnsforskjell i hjernens oppbygging og funksjon, det psykologiske nivået som omhandler hvordan de to kjønnene opplever og forholder seg til forskjellige former for læring, og det sosiologiske nivået som omhandler de to kjønners samfunnsmessige muligheter og behov for læring.

Kroppslig, modnes kvinner gjennomsnittlig hurtigere enn menn, mens menn gjennomsnittlig blir større og sterkere. For læringsprosessen kan dette innebære at det er en del som jenter kan lære tidligere enn gutter, og at menn kan prestere mer enn kvinner på områder som krever fysisk styrke (ibid.). Det er viktig for min forskning å finne ut om læreplanene tar hensyn til disse forskjellene mellom gutter og jenter i differensiering av lærestoff og fysiske utfordringer. Hjernefysiologiske kjønnsforskjeller viser seg ved at menns hjerter gjennomsnittlig er større og har flere celler enn kvinners hjerne, også sett i forhold til kroppsvekten, men det er uavklart

om dette har noen læringsmessig betydning (ibid.). Men Simon Baron-Cohen i Illeris, 2006) har lansert en tese om at den kvinnelige hjernen overveiende er programmert til empati, herunder også gjensidig forståelse, kommunikasjon, samspill og språk, mens den mannlige hjernen overveiende er programmert til forståelse og systemkonstruksjon, som omfatter sans for systematiske trekk i alle mulige og tenkelige sammenhenger. Det er her vesentlig at dette er tale om tendenser og ikke noe som gjelder det enkelte individ (Illeris 2006). Likevel kan man si at Simon Baron – Cohens forskning peker i retning av at forskjeller mellom menns og kvinners interesser, evner og behov kan være genetisk betinget, i tillegg til miljøbetinget.

På det psykologiske nivået dreier kjønnsforskjeller seg om hvordan man forholder seg til og opplever forskjellige former for læring. Et område av særlig betydning i denne sammenheng er kjønnsosialiseringen i barndommen og ungdommen. Ifølge en sosialkonstruktivistisk orientering (Illeris 2006), kan ikke kjønnsforskjeller med hensyn på atferd, bevissthet og læring forstås entydig, men kjønnsatferd og kjønnsbevissthet utvikles som konstruksjoner i det kulturelle samspillet, men det er likevel klart at også kjønnsmessige forhold blir utviklet i et nært integrert samspill mellom medfødte disposisjoner og påvirkninger (ibid.), mellom arv og miljø, og at de i høy grad har betydning for læring. På det sosiologiske nivået er det i følge Illeris (2006) klart at det i vårt samfunn fins varierende og kompliserte mønstre i både atferds- og bevissthetsformer enten man tar utgangspunkt i de naturgitte kjønn eller i de kulturelt formidlede konstruksjonene. Det er på bakgrunn av denne forskningen, etter min oppfatning, grunnlag for å si at kjønn er vesentlig for læring, og da vil også læreplanenes tilrette-

legging for begge kjønns preferanser være vesentlig for elevenes mestring av skolen.

4.2 SOSIALISERING TIL SKOLENS KUNNSKAP OG VERDIER

En vesentlig del av sosialiseringen i vår kultur er at barna lærer at skolen er viktig og verdifull. Det følger av den verdi skolegang tillegges i samfunnet og av den framtreddende plass skolen har i barnas liv, (Skaalvik & Skaalvik 2009) og en vellykket sosialisering skulle da medføre at elevene oppfatter skolen som viktig og verdifull og gjennomfører skolegangen i samsvar med sine forutsetninger. Men det kan ikke sies for alle elevene i skolen i dag.

Sosialiseringen i skolen kan betraktes som en overføring av et utvalg av ideer, verdier, kunnskaper og ferdigheter til neste generasjon. Dersom det utvalget av ideer, verdier, kunnskaper og ferdigheter som kommer fram i læreplanene, ikke oppleves som relevante eller engasjerende for grupper av elever, kan det oppstå problemer (Aasen, 2005, i Øzerk 2006). Et sentralt aspekt i sosialiseringsteorien er forholdet mellom hjemmets verdier på den ene siden, og skolens verdier og interesser på den andre siden. Verdier og interesser har med skolens innhold og mål å gjøre, og opplæringens innhold er et sentralt aspekt ved læreplanene (ibid.). Opplæringens innhold er også et sentralt aspekt ved læreplanene (Anton Hoëm i Øzerk 2006) og slik vesentlig for min forskning. Med bakgrunn i at elevene møter skolen med til dels svært ulik bakgrunn, vil det utvikle seg både verdifelleskap og verdikonflikter, interessefelleskap og interessekonflikter mellom skole og hjem (ibid.). Et verdifelleskap og et interessefelleskap mellom eleven, hjemmet og skolen, kan defineres gjennom at opplæringens innhold og mål oppleves som nyttig og engasjerende av hjem og elev. Det vil

fremme forsterket sosialisering, altså vellykket skolegang på skolens premisser. En verdikonflikt og en interessekonflikt mellom hjem og skole vil det være der eleven og eller hjemmet opplever opplæringens innhold og mål som unyttig, ikke engasjerende eller begge deler. Dette kan påvirke utfallet av sosialiseringprosessen negativt og elevene får mindre sjanser til å lykkes på skolen (ibid.).

Kulturteorier som forklaringsmodell

Tradisjonelt har utdannings sosiologien tolket at elever ikke finner seg til rette i undervisningen eller har problem med å oppfylle skolens krav, ut fra tre perspektiver eller forklaringsmodeller, verdiperspektivet, kulturteorier og sosial posisjonsteori (Nordli Hansen i Øia & Fauske 2010).

Kulturteoriene forklarer forskjellene i hvordan elevene mestrer skolen med forskjeller og likheter mellom skolens kultur/ verdier og elevenes kultur. Dette perspektivet oppfatter jeg som relevant for min forskning. I hovedsak består et samfunn av en dominerende hovedkultur og i tillegg en rekke ulike delkulturer som i større eller mindre grad avviker fra samfunnets offisielle kultur (Aasen & Nordtug 2002). Skolens innhold og form, skolens kultur, kan ikke sies å være det eneste riktige, og det vil ikke være mulig å finne noe som er det eneste riktige for alle (Pierre Bourdieu i Aasen & Nordtug 2002), og elevens forhold til skolen vil variere med deres tilhørighet til ulike sosiokulturelle grupper (Anton Hoëm 1978 i Aasen & Nordtug 2002). Dette støttes av andre forskere (Bakken 2008, 2009; Haug 2004; Øia 2011). Ut fra at jenter og gutter i stor grad, også i dag, oppdras til tradisjonelle kjønnsroller (Bredesen 2004), og at kjønnsstereotyper lever i beste

velgående (Klomsten 2006), kan jeg kanskje si at det også eksisterer gutte-
kulturer og jentekulturer.

Målrettet og planlagt sosialisering gjennom oppdragelse og undervisning vil ta utgangspunkt i ulike koder, som i utdanningssammenheng blir formalisert og framstår som læreplaner. (Aasen & Nordtug 2002). Læreplanene og igjennom dem skolen, er i stor grad grunnlagt på over- og middelklassens kultur. En effekt av at skolens kultur er de dominerende klassenes kultur, kan være at elever fra lavere sosiale lag opplever skolen som virkelighetsfjern og formålsløs. Dette kan igjen ha konsekvenser for elevenes motivasjon og arbeidslyst. (Øia & Fauske 2010). Forskning viser da også at barn fra de dominerende gruppene, får bedre karakterer i skolen, de trives bedre, de blir lengre, og de klatrer høyere innenfor utdanningssystemet enn barn fra lavere sosiale lag (Aasen & Nordtug 2002). Hvordan læreplanene møter elevenes ulikhet når det gjelder kulturell kapital, kan være vesentlig for hvordan elevene skal lykkes i skolen (ibid.). Etter min oppfatning kan dette også gjelde hvordan læreplanene møter guttenes og jentenes ulike kulturelle kapital og ikke bare i forhold til foreldrenes sosioøkonomisk ståsted.

Foreldre oppfatter læreplanene som dokumenter "[u]tdanningsverket tar i bruk for å kommunisere til foreldrene styresmaktenes prioriteringer med hensyn til kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger i utdanningssystemet" (Øzerk 2006, side 34). Jeg vil anta foreldrene vurderer læreplanenes kunnskaper, ferdigheter og verdier ut fra egen kulturell kapital, også ut fra egne oppfatninger om kjønn, og at de gjennom sine vurderinger, påvirker sine barns sosialisering.

Ulik forståelse av begrepet kultur, har ført til at kulturperspektivet deles i to retninger som gir forskjellige tilnæringsmåter i forhold til undervisning. Gjennom et elitistisk kulturbegrep, blir kultur betraktet som noe man kan ha mye eller lite av (Hernes og Knutsen i Øia & Fauske 2010). De lavere klasser har mindre kultur, de er underernærte på kultur og gjør det derfor dårligere på skolen. Med et slikt utgangspunkt kan skolen fylle *kultur på elevenes tanker* slik at alle får mer. Denne kulturforståelsen kan kanskje sies å prege L-97 i stor grad gjennom forskriftfesting av nasjonalt fellesstoff og arbeidsmåter og gjennom betoning av det nasjonalt samlende på bekostning av det lokale, men også Kunnskapsløftet, gjennom forskriftfesting av læreplanverket og styrende nasjonale felles kompetansemål i alle fag.

Med et samfunnsvitenskapelig kulturbegrep forstås kultur i ulike sosiale grupper som forskjellige, men ikke noe som den enkelte har mer eller mindre av, ikke god eller dårlig. Det vesentlige er at det er kulturelle forskjeller mellom ulike sosiale klasser (Øia & Fauske 2010). Mønsterplanen av 1974 kan sies å ha en samfunnsvitenskapelig kulturforståelse ved at planen er en rammeplan der "den enkelte skole og den enkelte lærer er tillagt betydelig innflytelse på skolens faglige innhold" (M-74 s. 5). Det samme gjelder M-87 gjennom at også den er en rammeplan og gjennom planens lokale fokus og kravet om lokale læreplaner.

Kjønns sosialisering

Kjønnsidentitet betyr å ha en personlig bevissthet om et biologisk faktum, mens kjønnsroller er sosiale konstruksjoner (Bunkholdt 2000). Gjennom positiv og negativ forsterkning fra foreldrene, lærer barn kjønnsroller når

foreldrene bevisst eller ubevisst uttrykker forventninger til hvordan gutter og jenter skal oppføre seg. Når de blir litt eldre, lærer de kjønnsroller gjennom imitasjon, der barnas ønsker om å være gutt eller jente blir en viktig faktor i utviklingen (ibid.). Likestilling og likeverd mellom kjønnene har vært i fokus i det norske samfunnet i alle fall fra slutten av 1960-årene og i M-74 er likestilling eget punkt i den generelle delen av planen, med vektlegging av likeverd og lik undervisning i obligatoriske fag for begge kjønn, men funnene i en doktoravhandling fra NTNU av Anne Torhild Klomsten, (Klomsten 2006) viser at kjønnsstereotypene lever i beste velgående også i 2006. De verdiene som jenter og gutter betrakter som viktige, er påvirket av rollemodeller i deres sosiale miljø, og dette ser ut til å påvirke deres fysiske selvoppfatning. Kjønnsstereotypene kan lede til ulik sosialisering av jenter og gutter. Både gutter og jenter overtar mer generelt de rådende oppfatningene eller kjønnsstereotypene. Disse oppfatningene har betydning for deres forventninger til seg selv (Skaalvik & Skaalvik 2009). Dette støttes av Ole Bredesen (2004) som hevder at gutter og jenter i stor grad oppdras til fortidens kjønnsrollemønstre. De får kjønnstypiske leker og kjønnstypiske klær, og mens det oppfattes som positivt om jenter gjør gutteting, er det fremdeles et tabu for gutter å bli assosiert med det feminine.

Gutter og jenter kan altså møte ulike forventninger i barnehage og skole ut fra kjønn og i følge Bredesen (2004) får gutter mer oppmerksomhet enn jenter i skole og barnehage. Gutter er mer utagerende i konfliktsituasjoner, mer høyrøstet, mer fysiske aktive og tar mer rom. Forventningene til gutter om at de skal være bråkete, urolige og dominerende og jentene samarbeidsvillige, arbeidsomme og skoleflinke kan muligens være en forklaring

på at gutter gjør det dårligere i skolen enn jenter (Nordahl 2007). Men fokus på lik undervisning for gutter og jenter, og manglende tilrettelegging i forhold til gutters behov kan være en alternativ forklaring.

4.3 MOTIVASJON

Jeg vil konsentrere meg om motivasjonsteori som forklarer hvorfor elever ikke lærer det som skolen forventer av dem, da manglende motivasjon for læring er relevant i min studie.

Motivasjon kan beskrives som en drivkraft som har betydning for atferd, både for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser seg da i elevenes valg av aktivitet, den innsatsen de utviser og utholdenhet i møte med utfordringer, men motivasjon forklarer også systematisk unngåelse av bestemte aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik 2009). Noen motivasjonsteoretikere anser motivasjon som et relativt stabilt personlighetstrekk, noe en person kan ha lite eller mye av, mens andre teoretikere betrakter motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (ibid.). Jeg oppfatter motivasjon som noe situasjonsbestemt, og derfor betrakter jeg teorier om belønning, om beskyttelse av selvverdet og målorientering, som interessante og relevante i min forskning. Spesielt relevant er forskning i forhold til forskjeller mellom hva som motiverer gutter og jenter.

Belønning

Skolesituasjonen kan betraktes som en prestasjonssituasjon og motivasjonen i denne situasjonen kan betraktes som prestasjonsmotivasjon. Elevene kan være motivert for å øke sine kunnskaper, få gode karakterer eller unn-

gå å dumme seg ut. Bruk av karakter i ungdomsskolen, nasjonale prøver og testing og rangering av skoler og elever er virkemidler som kan betraktes som belønning eller straff. Atferdspsykologien, behaviorismen, forklarer læring ut fra konsekvensene av atferden, effektloven. Bruk av karakterer, ros, privilegier, kritikk og straff i skolen er virkemidler som likner de som brukes innenfor atferdspsykologien, men det er ikke mulig å forstå motivasjon uten å ta hensyn til selvvurdering, forventninger, ambisjoner og tolkninger, og i bruk av belønning har ikke lærerne alltid forståelse for hvordan belønningen virker på elevene (Skaalvik & Skaalvik 2009). Ved bruk av karakterer, som er en relativ vurdering av prestasjoner, skjer det en sosial sammenlikning av prestasjonene der ikke alle kan være best. I tillegg er det bare observerbar atferd som kan belønnes (ibid.). På den andre siden hevder Mads Hermansen i (Illeris 2006) at all læring i siste ende kan kategoriseres etter om den er betinget av en direkte belønning eller en indirekte belønning, så jeg oppfatter at det som kan diskuteres er formen på belønningen. I skolen kan elevene belønnes for innsats, for resultat eller for begge deler. Stipek (2002) i Skaalvik & Skaalvik 2009) hevder at ved å belønne innsats og framgang kan skolen sørge for at belønning er tilgjengelig og realistisk for alle elevene, men det forekommer meg nok så umulig at elevene skal kunne forstå seg selv, sin kapasitet og sin innsats uten å se seg selv i forhold til andre, altså uten å sammenlikne seg med andre. Gjennom belønning kan man både stimulere elevenes selvvurd, i hvilken grad han eller hun aksepterer seg selv positivt eller negativt, gjennom ros av personen, forsterke arbeidsformer og tilnæringsmåter gjennom ros av prosessen og styrke elevens mestringsforventninger gjennom ros av produktet (Kamins og Dweck (1999) i Skaalvik & Skaalvik 2009). Det er min erfaring både som lærer, som mor og som mormor at barn og ung-

dom har behov for forsterkning i forhold til alle tre områdene, både i forhold til person, prosess og resultat. I atferdspsykologien bør reinforcement, forsterkningen, være positiv. Det krever tilpassede oppgaver som elevene er i stand til å mestre (Skaalvik & Skaalvik 2009), og tilpassede oppgaver bør skolen tilby sine elever for å optimalisere læringen.

Målorientering

Mange motivasjonsteoretikere snakker i dag heller om målorientering enn om ytre og indre motivasjon. Målorientering er en underliggende motivasjon som påvirker de konkrete målene. Det er stor enighet blant motivasjonsforskerne om at prestasjonsmål eller egoorienterte mål og læringsmål eller oppgaveorienterte mål, utgjør to hovedtyper av mål (Skaalvik & Skaalvik 2009).

Oppgaveorientering betyr at læring er et mål i seg selv. Her er målet er å få økt forståelse, mer innsikt eller bedre ferdigheter og mestring av oppgaver. Når en elev er oppgaveorientert og målet er å lære mer, blir følelse av kompetanse avhengig av at hun lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner (Nicholls (1983) i Skaalvik & Skaalvik 2009). Kompetanse blir noe som eleven erverver seg gjennom innsats, og innsats blir sett på som noe positivt, og noe som er nødvendig for å utvikle seg. Når den oppgaveorienterte eleven mislykkes, blir hun opptatt av hva hun kan gjøre bedre neste gang. En læringsorientert målstruktur i skolen vil si at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse og på individuell forbedring og på innsats. Vurderingen konsentrerer seg om prosessen og om elevenes læringsstrategier og en læringsorientert målstruktur vil fremme oppgaveorientering hos elevene. (ibid.)

Den andre typen av målorientering, er prestasjonsorientering eller egoorientering. Elever som primært er egoorienterte tenderer mot å være opptatt av sosial sammenlikning, at de betrakter evner som en stabil egenskap, at de relaterer prestasjoner til evner mer enn til innsats, at de har lett for å gi opp når de møter vansker og at de yter høy innsats bare når de kan forvente mestring eller å vinne konkurransen (Skaalvik & Skaalvik 2009). Her er læring ikke et mål i seg selv. Prestasjonsorientering betyr at eleven er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall unngå å bli oppfattet som dum. For en prestasjonsorientert elev er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn av hva en lærer (ibid), og det medfører at følelse av kompetanse er mer avhengig av hvordan han presterer sammenlignet med andre enn av egen framgang. Han blir derfor opptatt av å sammenligne sine resultater med andres og han er redd for å falle gjennom i konkurransen. Prestasjonsorientering kan først og fremst karakteriseres som en tendens til sosial sammenlikning, det vil si at læring, prestasjoner og kompetanse vurderes relativt, ved å sammenligne egne prestasjoner med andres. (Elliot 1999, i Skaalvik & Skaalvik 2009). I skolen vil en prestasjonsorientert målstruktur kunne relateres til bruk av karakterer, testing, prøver og ranking av elever og skoler. Klasseundervisning der alle elevene arbeider med det samme stoffet på samme tidspunkt og grupperelatert produktvurdering gir grobunn for sosiale sammenligninger og bidrar til å fremme et konkurransepreget læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik 2009). Klasseundervisning vil slik kunne styrke en prestasjonsorientert målorientering hos elevene.

Beskyttelse av selvverdet

Flere forskere tar utgangspunkt i behovet for å vurdere seg selv positivt og hevder at en vil ta i bruk beskyttelsesmekanismer når selvverdet er truet (Skaalvik & Skaalvik 2009). Selvverd kan defineres som en persons verdsettning av seg selv, i hvilken grad han eller hun, aksepterer seg selv positivt eller negativt (ibid.). Elevenes manglende muligheter til å velge bort skolesituasjonen og begrensede muligheter til å velge aktiviteter, kan få store konsekvenser for deres motivasjon. Elevenes akademiske selvvurdering, den generelle følelsen av å gjøre det godt eller dårlig på skolen, blir ikke like sterkt påvirket av alle skolefagene. Det er de teoretiske skolefagene, særlig norsk og matematikk, som anses som de viktigste fagene av de fleste elevene, og som har størst betydning for generell akademisk selvvurdering. Forskning viser en svært klar sammenheng mellom akademisk selvvurdering og selvverd. Det er altså de elevene som oppfatter seg som flinke på skolen, som til vanlig også har høyest selvverd. (Skaalvik & Skaalvik 2009).

Selvverdsteorien bygger på forutsetningen om at elevene har behov for å verdsette seg selv, og at de vil søke å beskytte selvverdet hvis det blir truet. I følge Covington (1984, 1992) i (Skaalvik & Skaalvik 2009) er gode prestasjoner og personlig suksess av avgjørende betydning for selvverd og anerkjennelse i amerikanske og vest-europeiske samfunn. Selv om også innsats blir ansett som en årsak til gode prestasjoner, så legger elevene større og større vekt på evnenes betydning for resultatene jo eldre de blir, og gode evner rangeres høyere enn høy innsats. Når evnene tillegges så stor betydning, blir gode evner i seg selv en kilde til følelse av selvverd, og når elevenes oppfatning av å ha gode evner er et resultat av gode presta-

sjoner, blir prestasjoner også viktige for elevenes oppfatning av egne evner (Covington (1985) i Skaalvik & Skaalvik 2009).

Mestringsforventninger, forventninger om å mestre konkrete oppgaver, spiller en stor rolle i selvverdsteorien. En elev som har lave forventninger om å lykkes, vil primært være opptatt av å gjøre konsekvensene av nederlag så små som mulige. En måte å løse problemet på, er å yte mindre innsats. Høy innsats kan bli truende for elever som ikke har forventning om å lykkes, og psykologisk sett er det bedre å mislykkes på grunn av manglende innsats enn på grunn av dårlige evner. Innsats vil derfor kunne sammenlignes med et tveegget sverd (ibid.), der en kombinasjon av stor innsats og dårlige prestasjoner kan tolkes som et tegn på dårlige evner. Det er elevens forventninger og tidligere mestringserfaringer som avgjør om innsats blir oppfattet som truende. Slik kan det å yte liten innsats bli sett på som motivert atferd i følge selvverdsteorien (Skaalvik & Skaalvik 2009). Å være lavt motivert for å yte en innsats kan for enkelte elever være ensbetydende med å være motivert for å beskytte sin følelse av egenverd. Dersom eleven lykkes, kan det krediteres gode evner, hvis han mislykkes, vil det kunne tolkes som et nederlag med ære fordi han ikke hadde arbeidet så mye som andre elever. Uansett form av beskyttelsesstrategier, vil bruk av slike, hemme motivasjon for læring (Covington i Skaalvik & Skaalvik 2009). Som lærer er dette strategier som jeg relativt ofte har observert spesielt blant gutter i ungdomsskolen, og selvverdsteori er derfor relevant i min forskning.

Forventninger om mestring har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid. I Maslows behovshierarki kommer behovet for positiv selv-

oppfatning, selvrespekt og anerkjennelse øverst av mangelbehovene i pyramiden. For at dette behovet skal tilfresstiltes må eleven få tilpassede oppgaver. Mestringsforventninger i skolesammenheng er en side ved elevens selvoppfatning, og forventningene påvirker både valg av aktiviteter, innsats generelt og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige (Skaalvik & Skaalvik 2009). Både skolen og foreldre ønsker at elevene skal være motivert til å yte stor innsats. Forutsetningen for at elevene skal relatere resultater til innsats er at de ikke alltid mislykkes. Skal elevene opprettholde attribusjon til innsats, krever det tilpasning av undervisning og arbeidsoppgaver slik at elevene får optimale utfordringer. Det er ikke mulig å opprettholde troen på at innsats nytter, hvis oppgavene eller utfordringene er så krevende at selv høy innsats ikke resulterer i større sjanse til å lykkes. (Skaalvik & Skaalvik 2009).

For å unngå at elevene tar i bruk beskyttelsesmekanismer som virker negativt for deres motivasjon og læring er det i følge (Ibid) viktig å unngå konkurranse og sosial sammenligning i undervisningen *ettersom dette leder til kriterier for å lykkes som ikke alle kan innfri*. Men med prestasjonsorienterte gutter (Nordahl, 2007) synes dette rådet å kollidere med gutters motiver.

Gutter og motivasjon

Undersøkelser viser at det er til dels store forskjeller mellom jenter og gutter tidsbruk. Derfor kan bruk av tid også tolkes som indikatorer på hva som motiverer gutter og hva som motiverer jenter. Det er gjort flere undersøkelser i løpet av det siste tiåret som forteller om gutters valg, blant annet fra Statistisk Sentralbyrå (2002) og Novas "Ung i Norge" undersøkelser.

SSBs tidsbrukundersøkelse fra 2000 (SSB, 2002), viser at flere gutter enn jenter bruker tid på fysiske aktiviteter som friluftsliv, konkurranseidrett og trening og de bruker mer tid på slike aktiviteter enn jenter. Andre undersøkelser støtter opp om dette og viser at mange flere gutter enn jenter trener og er aktive i idrettslag (Øia & Fauske 2010), og dette tolker jeg som at gutter ser ut til å ha mer behov for fysisk aktivitet enn jentene. Når det gjelder kulturelle aktiviteter er jentene mest aktive. Det er flere jenter enn gutter deltar innen sang og musikk (SSB 2002), og ifølge Øia & Fauske (2010), er det også jenter som har størst interesse for klassisk dannelse, ikke bare ved at de leser flere bøker, men også ved at de oftere besøker teater og kunstutstillinger. Jenter er mest konservative og er mest opptatt av levende kultur, de er opptatt av *ordet og kunsten*, mens gutter er opptatt av motor og data, de dyrker og er fasinert av det levende bildet og de nye, elektroniske formene. (Øia & Fauske 2010). I tillegg deltar gutter mindre i sosialt samvær enn jenter og andelen av jenter som bruker tid på sosialt samvær er også betydelig større enn blant guttene (SSB 2002).

Tidsbrukundersøkelsen (ibid.) forteller også at det i alle aldersgruppene mellom 9 og 19 år, er betydelig flere gutter enn jenter som bruker tid på lek og spill og det var også flere gutter enn jenter som hadde spilt på pengeautomat. I de aktivitetene som skjuler seg innenfor gruppen spill og lek, finner vi en god del dataspill, men mye er også spill og lek sammen med andre uten at elektroniske spill er med i bildet (ibid.) Andre undersøkelser viser at gutter generelt bruker PC og internett mer enn jenter, både til underholdning og til skolearbeid (Øia & Fauske 2010).

Mange, om ikke alle, som har invitert til barnebursdager, og som har vært til stede både i jentebursdager og guttebursdager, opplever at det er stor forskjell på gutter og jenter. Guttene oppleves svært ofte som mer fysisk orientert og konkurranseorientert enn jentene. Guttene preferanser for fysiske aktiviteter, idrett, lek og spill understøtter en antakelse om at gutter motiveres av aktiviteter som medfører spenning og konkurranse. Motivasjonsforskning viser da også at det er forskjeller mellom hvordan gutter og jenter motiveres. Guttens motiver tenderer å være knyttet til posisjoner, status, kontroll og autonomi. De motiveres ofte av konkurranse og utfordringer. De er opptatt av sin dyktighet, og har som mål å vise at de mestrer ulike ferdigheter. De ønsker å være først i rekke eller best, og det bidrar også til at en del gutter lettere enn jenter motiveres av frykten for å mislykkes (Nordahl 2007). For å beskytte selvet, unngår de å prøve, og de har mer enn jenter en tendens til å skyld på andre ting når de ikke mestrer. Dette innebærer også at gutter ser ut til å ha behov for en sterkere ytre struktur for å lære og senere kunne bli selvstendige (McClellan (2004) i Nordahl 2007), og en del gutter utvikler også selvødeleggende strategier i skolen. De gjør ikke skolearbeidet, sikter for høyt eller for lavt, skaper uro og inntar klovneroller (Thompson (1999) i Nordahl, 2007). Ut fra en slik beskrivelse kan gutters motivasjon tolkes som prestasjonsorientert, at de relaterer resultater mer til evner enn til innsats og bruker beskyttelsesmekanismer som er forenlig med Covingtons selvetsteori.

Jentenes motivasjon ser ut til å være knyttet til en oppgaveorientering. De ser ut til å ha et sterkere ønske om å mestre for sin egen skyld og et sterkere indre ønske om å lære og forbedre sine ferdigheter enn gutter. Deres motiver er sterkere relatert til tilknytning til andre, støtte fra andre, tilpassning og konformitet, og de har mindre behov for ytre struktur enn guttene

(Nordahl 2007). Dette kan tolkes slik at jenters motivasjon er mer oppgaveorientert og relaterer resultater til innsats.

Gutter i skolen

Forskjellene mellom gutter og jenter er tydelig i skolen. Gutter ser ut til å tape for jenter i skolen på flere områder. På området sosial kompetanse, viser undersøkelser (Nordahl 2007), at gutter skårer signifikant dårligere enn jenter på selvkontroll, selvhevdelse og tilpasning. De beste guttene har sosial kompetanse som de beste jentene, men det er en stor andel gutter som skårer svært dårlig. Særlig er kjønnsforskjellen stor på grad av tilpasning til skolens normer. Jentene leser mer enn gutter, de leser også mer lekser, og de får bedre karakterer både i norsk, matematikk og engelsk (Øia 2011). Når det gjelder faktabaserte kunnskaper, er kjønnsforskjellene små, mens jentene jevnt over skårer bedre når det gjelder kunnskap som krever aktivt bruk av språklige ferdigheter som refleksjon og fortolkning (Bakken, 2008) På det verbale området viser forskningen entydig at jentene gjør det bedre enn guttene på prøver i norsk (Skaalvik & Skaalvik, 2009). I forhold til selvbildet viser en studie av vel fire tusen svenske åttende klassinger (Swalander og Taube (2007) i Bakken 2008) at guttene hadde et høyere akademisk selvbilde og mer tro på egne evner enn jentene, mens jentene hadde et mer positivt verbalt selvbilde. Med andre ord var guttenes selvtillit høyere enn deres prestasjon skulle tilsi (Bakken 2008).

I tillegg viser forskning (Roberts 2004) at yngre barn nesten utelukkende lærer best ved berøring, taktilt, og når de er i bevegelse, kinestetisk, og at mange elever ikke er visuelt sterke før på 3. trinn mens auditiv kyndighet for mange elever først utvikles etter 6. trinn. Det som er interessant i min forskning i denne sammenhengen, er at denne forskningen også viser at

gutter ofte verken er visuelt eller auditivt sterke på videregående skoles nivå. Disse resultatene kan tolkes dit hen at gutter, som tidligere nevnt, modnes seinere enn jenter, har større behov for fysiske aktiviteter, i tillegg lengre bruker tid på å utvikle visuell og auditiv kyndighet og har over lengre tid enn jenter behov for læring gjennom taktile og kinestetiske virkemidler. Nordahls undersøkelse (Nordahl 2007) viser at guttene i skolen opplever at de både sosialt og læringsmessig trives noe dårligere enn jentene og at de selv opplever at de har det mindre bra i skolen enn jentene. Når dette kombineres med at Nordahls undersøkelse også viser at gutter er sterkt overrepresentert innen for vaskegrupper som ikke kan knyttes til en somatisk tilstand og at 66 % av de elevene som mottar spesialundervisning er gutter, er det kanskje grunn til å undres over om skolen er bedre tilpasset jenter enn gutter.

5. HVA FORTELLER LÆREPLANENE OM TILVALGSFAG OG KUNST OG HÅNDVERK?

Kunst og håndverk har skiftet navn i løpet av perioden. Faget het forming både i M-74 og M-87 deretter skiftet faget navn til kunst og håndverk i L97 og i Kunnskapsløftet. I oppgaven vil jeg bruke navnet forming og kunst og håndverk om hverandre som betegnelse for det samme faget. Tilvalgsfag har skiftet navn for hver ny læreplan, fra valgfag i M-74, til valgfag og andre fremmedspråk i M-87, til tilvalg i L-97 og til slutt ble ordet valg helt borte. Kunnskapsløftet delte faget i tre forskjellige fag, fremmedspråk, fordypning i norsk og fordypning i engelsk.

Disse to fagene har spilt en viktig rolle for mange elever og i en ellers teoretisk skoleuke har forming og valgfag vært pustehull. Her har det vært plass til elevenes individuelle valg og egne interesser, men hvordan har fagene endret seg gjennom de fire læreplanene?

5.1 MÅLFORMULERINGER.

Målformuleringene i læreplanenes fagplaner forteller om planenes prioriteringer i forhold til lærestoff, læremidler, valgfrihet og arbeidsmåter. Målformuleringene i fagplanene kan også fortelle om hvilke ønskede kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg. Endringer fra plan til plan vil kunne fortelle om endret fokus og endrede prioriteringer.

Mål for forming

Fagplanen i forming i M-74, fulgte opp elevsentreringen fra den generelle delen, som er omtalt i kap. 3. Målene i fagplanen var formulert som un-

dervisningens siktemål, og siktemålet var elevenes personlige vekst og utvikling med vekt på elevenes fantasi, deres estetiske følsomhet og opplevelsevne, skaperglede og praktiske ferdigheter (M-74, s. 236), og det var elevens skapende arbeid som skulle være det sentrale i undervisningen i forming (M-74).

Fagplanen for forming i M-87 fulgte også opp det individuelle fokuset fra planens generelle del, og prioriterte i likhet med M-74 utvikling av elevenes personlighet. Målene var i M-87 som i M-74, formulert som undervisningens siktemål og la vekt på utløse elevenes personlig engasjement, oppøve praktiske ferdigheter, stimulere deres fantasi, utvikle varhet overfor estetiske verdier og utvikle deres kritiske sans gjennom allsidig skapende arbeid (M-87 s. 263).

I L97 skiftet faget forming navn til kunst og håndverk, og navneskiftet kan tolkes som at målsettingen i faget skulle endres. Målformuleringer om undervisningens siktemål ble byttet ut med opplæringens mål. Opplæringens mål i kunst og håndverk la vekt på utvikling av elevenes identitet og forståelse for kulturarven, ferdigheter og skaperglede, visuell kompetanse og oppmerksomhet på miljøets betydning for livskvaliteten (L-97 s.194). Elevenes skapende virksomhet ble nedtonet til fordel for et større teoretisk fokus med vekt på kulturarven, kunst og kultur. Her støttes mine funn i evaluering av Reform 97 (Haug 2004).

Det individuelle fokuset fra M-74 og M-87 som vektla elevenes personlige trivsel, engasjement, utvikling og læring, ble svekket i L-97 til fordel for et kunnskaps- og dannelsesfokus med vekt på utvikling av evne til vurdering,

observasjon, tolkning og refleksjon. Det økte samfunnsperspektivet ble gjort tydelig gjennom at opplæringen i kunst og håndverk også hadde som mål å gjøre elevene oppmerksom på hvilken betydning økologi, miljøvern og estetisk miljø har for vår livskvalitet (L-97 s. 191).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er målstyrt, og også i kunst og håndverk er mål i faget definert som kompetansemål, kunnskapsmål, som forteller hva elevene skal kunne. (LK-06 s.134). Fokus er ikke på elevenes personlige utvikling, men på elevenes kunnskapstilegnelse i forhold til de på forhånd sentralt oppsatte mål innenfor forskriftfestede hovedområder. Kunst og håndverk trer i enda sterkere grad enn i L-97, fram som et kunstoffag og et teoretisk kunnskapsfag med samfunnsfokus og med formål om "opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven i et globalt perspektiv" (LK-06 s.129) som sentrale sider ved faget, i tillegg til vektlegging av fagets betydning i utviklingen av den kulturelle allmenn-dannelsen og deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser.

Mål i tilvalgsfag

I enda større grad enn for forming, vektla M-74 i valgfag elevenes interesser og behov. Planen framholdt fagets betydning både for å utvikle allmenne og yrkesforberedende kunnskaper og ferdigheter, men også betydningen for elevenes fritidsbeskjeftigelse (M-74 s.312). Vektlegging av elevens individuelle utvikling tydeliggjøres gjennom at elevenes interesser og behov i rimelig utstrekning skulle være bestemmende for valgfagstilbudet, sammen med skolens ressurser i form av utstyr og lærekrefter og antall elever som meldte seg på. Alle valgfagene og valgemenene hadde egne mål for undervisningen. I fag som elevene var kjent med fra før, for eksempel

musikk og forming, skulle undervisningen *ta sikte på fordypning i de emneområdene som er valgt* (M-74 s. 346). I andre valgfag var siktemålet å gi elevene teoretisk og praktisk orientering, opplæring, innføring, innsikt og ferdigheter med tanke på videre utdanning, egen utvikling og forståelse av f.eks. teknologi og media.

I valgfag M-87 var siktemålet for undervisningen, som i M-74, å ivareta elevens interesser og behov, og gjennom å gi elevene mulighet til å velge fag og emner ut fra egne interesser, skulle valgfaget bidra til å øke deres trivsel i skolen og skape en mer positiv innstilling til skolen (M-87 s.292). Med vekt på elevenes trivsel, interesse og behov, ble valgfag mer et trivselsfag med vekt på prosess enn et kunnskapsfag med vekt på resultat, både i M-74 og M-87.

I L97 ble valgfag endret til tilvalgsfag. Mangfoldet av fag fra M-74 og M-87 ble i L-97 redusert til tilvalgsspråk; tysk/fransk/finsk, språklig fordypning; norsk/tegnspråk/engelsk og praktisk prosjektarbeid og opplæring i arbeidslivet. Målformuleringene i tilvalg, skilte seg sterkt fra valgfag i de to foregående planene. Planens generelle fokus på nasjonens konkurranseevne og arbeidstakernes kompetanse kom sterkt fram i tilvalg gjennom formuleringer der fagets plass i skolen ble begrunnet med internasjonalisering i arbeidslivet som medførte behov for økte kunnskaper i flere språk. Kunnskapsorienteringen var sterk også i språklig fordypning, med mål om "å utvikle norskfaglig kompetanse, å møte faglige utfordringer, å styrke sine kunnskaper" (L-97 s. 301)

Den samme kunnskapsorienteringen er tydelig også i skoledelen av praktisk prosjektarbeid, med mål utvikling av elevenes forståelse og vurdering av arbeidsprosesser og resultat, kunnskaper til å utføre et arbeid og følge en arbeidsprosess, og vektlegging av entreprenørskap, kunne faget mer oppfattes som et målstyrt kunnskapsfag med vekt på resultat, enn som et trivselsfag med vekt på prosess. Slik fikk også praktisk prosjektarbeid mer faglige enn personlige mål. Det er vanskelig å se at tilvalg i L-97 kunne oppfattes som et fag som skulle øke elevenes trivsel i skolen. Fokuset på elevens trivsel, interesser og personlige utvikling ble erstattet av fokus på elevens faglige utvikling.

Med Kunnskapsløftet fikk tilvalg igjen nytt navn og nytt innhold. Faget ble delt i tre fag, alle med hver sin fagplan. Det tidligere brede valgfaget ble i Kunnskapsløftet rene språkfag. Med målformuleringer for fordypning i norsk om at faget "skal bidra til identitetsutvikling og kulturell kompetanse for deltaking i demokratisk offentlighet, i samfunnsliv og arbeidsliv", (LK-06 s. 109) oppfatter jeg at avstanden mellom læreplanen og den læreplanen omfatter øker. Fokus på elevens trivsel og utvikling er forlatt til fordel for et kunnskaps- og samfunnsperspektiv. Gjennom formuleringer om at "erfaring fra praksis og fra fagopplæring i arbeidslivet er forbilledlig og bør benyttes også i det øvrige skoleverket" (LK-06 s. 16) påpekte Kunnskapsløftet at praksis i arbeidslivet var vesentlig. Men til tross for denne formuleringen, ble mulighetene for opplæring i arbeidslivet, som var en del av praktisk prosjektarbeid i L-97 fjernet i K06.

Likestilling i læreplanene

Likestilling mellom gutter og jenter var både i M-74 og i M-87 omhandlet i egne kapitler. Både Mønsterplanen av 1974 og 1987 la vekt på "prinsippet om likeverd mellom de to kjønnene" (M-74 s. 23; M-87 s. 30). M-74 hadde fokus på kjønnsblandede klasser, likt timetall og lik undervisning i obligatoriske fag. Planen skulle legge til rette for at både gutter og jenter møte de samme forventningene, og delta i undervisningen. Skolen skulle bidra til likestilling i samfunnet (M-74 s. 23- 24)

M-87 hadde en erkjennelse av at jenter som gruppe og gutter som gruppe møter skolen med ulike forutsetninger og erfaringer (M-87 s.30). Skolen skulle motvirke tradisjonelle ulikheter mellom gutter og jenter blant annet i valgfag, og det lærestoffet elevene møtte måtte formidle både kvinners og menns erfaringsbakgrunn og levekår (M-87 s. 45). Skolen skulle derfor i sin planlegging ta hensyn til begge kjønns forutsetninger og erfaringsbakgrunn slik at undervisningen passet for alle elevene, og la slik vekt på at ulikhet i undervisningstilbudet kunne fremme likeverdighet mellom kjønnene, (M-87 s.30-32). Likestillingsaspektet var også tydelig i valgfag og i andre fremmedspråk i M-87, der planen påpekte at skolen måtte motivere jenter og gutter slik at valgene ikke ble dominert av kjønnsstradisjoner og at valg av tekster må gi identifikasjonsobjekter for begge kjønn. Men også M-74 gav aksept for kjønnsforskjeller i undervisningen gjennom å påpeke at alle elevene *i hovedtrekkene* måtte få samme undervisningstilbud i forming (M-74 s.238).

Likestilling mellom kjønnene var også vektlagt i L-97. Men jeg oppfatter det som en selvmotsigelse når læreplanverket på den ene siden krevde at opp-

læringa skulle ta hensyn til at guttenes og jentene ofte har ulike erfaringer, og at innhold, og organisering, læremidler og arbeidsmåter skulle sikre læringa til jenter og gutter like godt, mens planen videre i samme setning krevde at dette måtte gjennomføres ved at *alle fikk samme oppmerksomhet, de samme oppgavene og de samme utfordringene.* (L-97 s.58).

Likestilling og kjønnsforskjeller er i liten grad omhandlet i Kunnskapsløftet, men planen krever at alle elever, uavhengig av forskjeller, også av kjønn, skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeid med fagene i et inkluderende læringsmiljø (LK-06 s. 34). Dette til tross, styrer Kunnskapsløftet gjennom de nasjonalt fastsatte kompetansemål i fagene, med hard og forskriftfestet hand hva som skal vektlegges, uten at målene kan oppfattes å favne interesseforskjellene i elevflokkene, heller ikke interesseforskjellene mellom gutter og jenter.

Min forskning viser at målene i læreplanene fra M-74 og til Kunnskapsløftet i forming og valgfag utvikler seg langs tre linjer. Den første linjen går fra sterk elevsentring med fokus på elevens individuelle, personlige vekst og utvikling både i M-74 og i M-87, til et økende fokus på samfunnsperspektivet, nasjonens utvikling og konkurransevne og nedtoning av elevenes individuelle utvikling og behov i L-97 og i Kunnskapsløftet. Den andre linjen går fra i stor grad å være trivselsfag med fokus på elevens interesser og behov i M-74 og i M-87 til å være teoretiske kunnskapsfag, i stor grad, i L-97 og i enda større grad i Kunnskapsløftet.

Men det kommer også fram en annen utvikling. Fokuset på likestilling mellom kjønnene endrer seg i perioden, og mens både M-74 og M-87 taler om

likeverd og tilrettelegging i forhold til begge kjønn gjennom i undervisningen å åpne for ulik undervisning (M-74 s. 238, M-87 s. 31 og s. 45) taler L-97 om likestilling gjennom likhet i oppgaver og utfordringer, likhet på prosessnivå (L-97 s. 58) og Kunnskapsløftet krever at alle elever, uavhengig av kjønn, skal ha like gode muligheter til å utvikle seg, i forhold til de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (LK-06 s. 34).

5.2 LÆRESTOFFET - FRA TEKSTIL, TRE OG METALL, TIL KUNST, DESIGN OG ARKITEKTUR

Utvalget av lærestoff, som læreplanene presenterer, viser læreplanenes prioriteringer av innhold og mål i undervisningen. Gutter og jenter møter skolen med forventninger til dette lærestoffet som både kan oppleves som nyttig eller unyttig, engasjerende eller uinteressant, og lærestoffet innvirker slik på elevenes motivasjon og læring

Lærestoff, kunnskap og ferdigheter i M-74

M-74 la i, *grunnskolen oppgave*, vekt på en allsidig opplæring der skolen skulle være på vakt overfor en ensidig utvikling i intellektuell retning og unngå at prøver og eksamener førte til for stor vekt på teoretiske disipliner. Skolen måtte vektlegge skapende og gjenskapende arbeid og se til at både teoretiske, praktiske og kunstneriske evner kunne tas i bruk gjennom erfaringer med så mange uttryksmidler, redskaper og materialer som mulig (M-74 s.11).

Når planen omtalte lærestoff i formingsfaget, la den vekt på at det var elevenes skapende virksomhet som måtte være det sentrale med formings-

undervisningen (M-74 s.236). Dermed var det slått fast at praktiske aktiviteter skulle vektlegges sterkest. Ut over mål for utvikling av elevenes fantasi, skapende evner og praktiske ferdigheter, skulle også faget legge til rette for kontakt med kunst og formkultur og vekke interesse for utformingen av miljøet. Ferdighetsmålene for forming, var listet opp i fire punkter, der tre vektla elevenes skapende virksomhet og et punkt vektlegger kunst og formkultur. Som retningsgivende rammeplan, gav M-74 den enkelte skole og lærer stor frihet til valg av lærestoff. Læreplanen hadde likevel en veiledende arbeidsplan i forming med praktiske eksempler på arbeidsoppgaver for alle opplæringstrinn. Formålet med denne arbeidsplanen var å anskueliggjøre og konkretisere undervisningen etter fagets mål, men arbeidsplanen var ikke ment å passe for alle lærere og elever. (M-74 s. 241). Eksemplene var organisert i ni åpne temaer som; følelsesuttrykk, oppfinnsomhet, dramatisk virksomhet og konstruksjon og fortalte om et sterkt fokus på elevenes kreativitet. Det ideelle utgangspunkt for formingsvirksomhet var barnets egne spontane ideer og forslag (M74 s. 237), men M-74 påpekte at det var gunstig at elevene hadde stor bredde i sine formingserfaringer. Planens forslag skulle inspirere til bruk av varierte typer av materialer, verktøy og redskaper, der fokuset var på elevens skapende virksomhet. Eksemplene i mønsterplanen innbefattet forslag til formingsteknikker og formingsmaterialer, og rommet både tekstilforming, tre - og metallsløyd i tillegg til tegning og maling og keramikk. Planen la opp til progresjon i undervisningen gjennom forslag til arbeidsoppgaver som gikk fra enkle teknikker til mer kompliserte. Som eksempler på oppgaver nevnes; veving, videreføring av strikking og hekling og søm av klær, klinking og lodding, arbeid med tre og metall og damp turbin. I tillegg la M-74 også opp til en progresjon i tilgang på og bruk av materialer, ved at pla-

nen inneholdt en liste over aktuelle materialer for de ulike klasstrinn og planen hadde også en egen oversikt over formingsdisipliner der det var utviklet en særegen samisk tradisjon for å imøtekomme elever med samisk bakgrunn.

Valgfag fulgte opp med forslag til et stort utvalg av valgfagsemner både av teoretisk og praktisk karakter. Valgaktivitetene kunne legges opp med fra en til fem timer pr. uke på 8. og 9. klasstrinn. Spennvidden var stor og favnet fra annet fremmedspråk, matematikk og samfunnsregning via kroppsøving, musikk og forming til kontor- og servicefag, fiskeri- og sjøfartsfag, landbruksfag, reindriftskunnskap, maskinskriving og studieemner, og de foreslåtte emnene var i læreplanen satt opp med forslag til mål for undervisningen, forslag til timetall og eksempler på oppgaver/ undervisningstema (M-74 s. 313). Begrensningene i valgfagene skulle ligge i skolens tilgjengelige ressurser, når det gjaldt lærekrefter, lokaler og utstyr i tillegg til antall elever som ønsket det enkelte valgfaget.

Lærestoff, kunnskap og ferdigheter i M-87

Mønsterplanen av 1987 framholdt at skolen skulle legge forholdene til rette for og stimulere til en allsidig utvikling av elevene med likeverdig tilbud til alle (M-87 s.13). Med status som forpliktende rammeplan, la M-87 gjennom sentralt gitte rammer, en del begrensninger på mulighetene for den enkelte skole og lærer til å velge lærestoff (M-87, s. 41).

Lærestoffet i fagplanene i M-87 var strukturert i forpliktende hovedemner og delemner der planens anvisninger om lærestoffet skulle sikre at elevene fikk arbeide med lærestoff med tilnærmet samme innhold over hele landet

(M-87 s.41). Mønsterplanen pekte på at skolen måtte legge vekt på å formidle stoff som var *allmennyttig og anvendelig* og som kunne forberede elevene slik at de mestret oppgaver og plikter som de ville møte gjennom livet (M-87 s.45). Slik oppfatter jeg M-87 å være mer fokusert på nytteverdi i undervisningen enn M-74. Nytteperspektivet kom enda tydeligere fram i planens formuleringer om at skolen skulle *bidra til en oppvurdering av praktiske kunnskaper og ferdigheter som hadde betydning for dagligdagse oppgaver og aktiviteter*. Den listet til og med opp områder for slike kunnskaper og ferdigheter som husholdning, klær, hagearbeid, reparasjoner, tekniske hjelpemidler, datateknologi m.v. (M-87 s.45). Nytteperspektivet i M-87, ble videreført i fagplanene i forming. Vektlegging av praktiske ferdigheter kom fram i fagplanen i forming når planen påpekte at skolen måtte "stimulere, gjør det selv- virksomheten"(M-87 s.264) som gjorde seg gjeldende i samfunnet i denne perioden. Begrunnelsen var at praktiske erfaringer fra slikt arbeid kunne bidra til å utvikle sans for kvalitet og økonomi. I forming omhandlet lærestoffet, å skape, forstå og vurdere bilde, skulptur og bruksform og *bruke dette i meningsfulle sammenhenger* (M-87 s.264). Kunst og kultur, og *oppdragelse til medansvar for miljøet*, ble noe sterkere betont i M-87 enn i M-74, der undervisningen skulle *vekke interesse og medansvar for vårt miljø*. Lærestoffet var inndelt i fem gjennomgående hovedemner med 2 til 5 delemner og hovedemnenes mer konkrete og instrumentelle fokus, bildeforming, skulpturforming og bruksforming, skilte seg sterkt fra M-74s åpne tema med fokus på elevenes kreativitet. I M-87 ble progresjonen og sammenheng i forming skapt ved at de fleste delemnene under hvert hovedemne ble gjentatt på de ulike klassetrinn med en utvikling fra det nære og konkrete til en mer differensiert og problemorientert synsvinkel. Planen siktet også mot progresjon i opplæringen

ved å søke "å utvide og differensiere elevenes erfaringer med grunnleggende materialer, teknikker og redskaper" (M-87 s. 264).

I valgfag la M- 87 som M-74 vekt på stor bredde i valgfagene og betonet sterkt at det var de lokale mulighetene som skulle avgjøre valgfagtilbudet, og som i M-74 omfattet valgfag både teoretiske, praktiske, tekniske og fysiske områder. Begrensningene for valgfagtilbudet var det samme som for M-74, skolens muligheter med hensyn til lærekrefter, undervisningsrom og gruppestørrelse.

Lærestoff, kunnskap og ferdigheter i L-97

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen hadde som M-87, formuleringer om en allsidig undervisning, med krav om at enhetsskolen måtte åpne for mangfold og variasjon. Opplæringa skulle ikke bare gi teoretisk forståelse og dyktighet i tale eller skrift, men skulle stimulere elevene til å ta alle sanser og evner i bruk. Skolen skulle også ha et stort innslag av praktisk arbeid og praktiske aktiviteter i opplæringa. Dette er formuleringer som skaper forventninger om prioritering av både praktiske og teoretiske kunnskaper og ferdigheter.

For L-97 og Kunnskapsløftet er den generelle delen av læreplanen er felles og den generelle delen av læreplanene la vekt på *tre tradisjoner* eller områder som opplæringen måtte tuftes på for å utvikle det kreative mennesket. Den første var praktisk virke og læring gjennom erfaring, den andre var skolefag og den tredje var vår kulturelle tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans (L-97 s. 22). Slik knyttet læreplan-

verkene undervisningen både opp mot praktiske kunnskaper og opp mot vår kulturelle tradisjon, men med praktiske kunnskaper som et av tre områder, kan allerede den generelle delen fortelle om en nedtoning av praktisk virke. Denne antagelsen bekreftes i fagplanen for kunst og håndverk i L-97 ved at nøkkelbegrep, overordnet strukturen i faget, skulle være, *oppleve, uttrykke og reflektere* noe som pekte i retning av et mer teoretisk og språklig fokus i faget, og nedtoning av elevenes skapende virksomhet, gjennom vekt på elevenes språklige og kommunikative ferdigheter.

Forskriftfesting av lærestoffet medførte at den lokale valgfriheten, som preget M74 og M87, ble sterkt begrenset, og her framkommer etter min mening en motsetning mellom planens ønske om at elever burde få arbeide med temaer som var nært knyttet til deres interesser (L-97, s. 191) og planens forskriftfesting av lærestoff. I valget mellom det som bør gjøres og det som skal gjøres, er det grunn til å anta at det som skal gjøres, vinner.

Lærestoffet i kunst og håndverk skulle gi elevene et likeverdig grunnlag slik at de kunne delta som aktive og ansvarlige medlemmer i samfunnet (L-97 s.57). Det felles nasjonale lærestoffet ble i tillegg begrunnet i "Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen" L-97, s. 55), med blant annet at felles referanserammer skulle gjøre det mulig å kommunisere på tvers av kulturelle og geografiske grenser, og skolen skulle være bærer både av en nasjonal kultur og en internasjonal kunnskapskultur. L97 var, etter min oppfatning, sterkt preget av instrumentalisme som formulerte nytteverdi for samfunnet i større grad enn nytteverdi for eleven. Samfunnssentretingen kom også fram i teksten under faget plass i skolen, der planen sa at kunst og håndverk skulle bidra til å utvikle elevenes evne til å påvirke og

prege sine omgivelser og sitt miljø (L-97 s.90). Dette er en tolkning som jeg finner støtte i hos Sylvi Stenersen Hovdenak (2003) som nevnt i kap.3.

Elevfokuset var sterkt, med formuleringer om at opplæringen skulle tilpasses den enkelte, (L-97 s. 15) og gjennom hovedmomentenes læringsmål som sa at eleven skulle - arbeide med, - øve seg, - bli kjent med og anvende kunnskap, men fokuset er ikke rettet mot elevenes personlige utvikling, utfoldelse av fantasi og engasjement, men mot kulturell oppdragelse eller kanskje helst klassisk dannelse, gjennom vektlegging av kunnskap om kunst og formkultur, den estetiske dimensjonen i faget, visuelle virkemidler, observasjon og innlevelse (L-97 s.190 - 191).

Lærestoffet var strukturert i to hovedområder, bilde og bildekunst, presisert som todimensjonal form, og skulptur og bruksform, presisert som tredimensjonal form. I alt arbeid med faget skulle det inngå tre komponenter som dannet en helhet; Kunst og formkultur, form, farge og komposisjon, og materialer, redskaper og teknikker. Denne vektleggingen forsterket betoningen av kunst og håndverk i retning av mer teori, kunst og kultur, der bare to av seks arbeidsområder skulle knyttes opp mot praktiske ferdigheter med redskaper, materialer, teknikker, altså elevens skapende arbeid. Prioriteringen ble videreført i hovedområdene der elevens eget skapende arbeid hadde liten plass, mens hovedfokus var rettet mot kunnskap om kunst og formkultur, form, farge og komposisjon og derigjennom fokus på teoretisk kunnskap og språklige og kommunikative ferdigheter som å drøfte, vurdere, samtale og reflektere. Planen inneholdt ikke forslag til oppgaver, og bare i svært liten grad forslag til teknikker, materialer og redskap. På kunst- og kulturfeltet var planen presis med forslag til kunnskap om navngitte

kunstnere, designere og fotografer, mens på praksisfeltet var planen derimot meget vag. I følge læreplanverket skulle elevene arbeide med - klær og kostymer, - selvstendige temaer og ideutvikling, de skulle -anvende kunnskap, -videreutvikle kunnskap, -utforske, -andersøke, -få erfaring med, men planen fortalte lite om hvilke praktiske ferdigheter elevene skulle tillegne seg i kunst og håndverk i løpet av skoleløpet. På 8. trinn skulle elevene "videreutvikle sine ferdigheter i arbeid med bruksformer i harde materialer og eksperimentere med mulige anvendelsesområder for rått/tørt trevirke og kunne se forbruk av ulike treslag i et økologisk perspektiv" (L-97 s.202), på 9.trinn skulle elevene arbeide med klær og kostymer i tillegg til leire, i ulike stadier, for eksempel plastisk eller hard og på 10.trinn skulle elevene *øve seg i å beherske og ta ansvar for vedlikehold av det vanligste håndverktøyet og av håndmaskiner* (L-97 s. 203). Her er det ikke mye igjen verken av håndverkstradisjoner eller den gamle gutteforming. *Gjør det selv* perspektivet som var framtrедende i forming i M-87, ble erstattet av et kunst- og kulturperspektiv. Håndverk i form av fokus på funksjon og tekniske ferdigheter, ble erstattet av fokus på estetikk, kunst og formkultur.

Mine funn viser at kunst og håndverk i L-97 i stor grad ble et felles nasjonalt kunstfag og kulturfag, der håndverk på ungdomstrinnet, er redusert til at elevene i opplæringen skal *drøfte og påvise kvalitetsforskjeller på ulike bruksformer og forskjellig kunsthåndverk, søke informasjon om nyere kunsthåndverk og kjenne til restaurering og utbedring av hus* (L-97 s. 201 – 203).

Det virker ikke urimelig å tro at de presise formuleringene for læringsmål i kunst og kultur og de vage formuleringene om elevenes skapende arbeid

og praktiske ferdigheter kombinert med forskriftfesting av lærestoffet, førte til en ytterligere forskyvning av kunst og håndverk mot et kunst- og kulturfag. Jeg finner støtte til mine observasjoner i "Det nye klassespråket" av Egil Børre Johnsen (1999 s. 74), som sier at "[d]et lar seg vanskelig lese ut av planen at de skal lære å strikke så mye som en enkel vott. Derimot skal en lese seg til forståelse av hva håndverk innebærer".

Tilvalg i L-97 gav i stor grad elevene valg mellom teoretiske fag. Unntaket var at fagplanen for praktisk prosjektarbeid, åpnet for opplæring på en eller flere arbeidsplasser slik som både M-74 og M-87 hadde gjort. Praktisk prosjektarbeid og opplæring i arbeidslivet skulle være en aktivitetsorientert virksomhet som skulle planlegges i samarbeid med elevene, og innholdet skulle være både praktisk og teoretisk, der planlegging, gjennomføring og vurdering skulle utgjøre hovedkomponentene. Aktuelle områder kunne i følge fagplanen være tiltak i skolemiljøet, ulike oppdrag, elevbedrift / entreprenørskap m.v. Målsettingen var å bygge bro mellom teori og praksis og " utvikle elevenes begrepsforståelse og kommunikative ferdigheter knyttet til egen praksis" (L-97 s. 311). Læreplanens fokus på språklige og kommunikative ferdigheter ble slik også tydelig i praktisk prosjektarbeid.

Lærestoff, kunnskap og ferdigheter i LK06

Kunnskapsløftet har også formuleringer om allsidig utvikling, ut over formuleringene i kunnskapsløftets generelle del, med vekt på at *opplæringen skulle fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter* (LK-06 s.31). I innledningen krevde Kunnskapsløftet gjennom sin status som forskrift at opplæringen måtte gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser, og gjennom bilde og form,

tone og ord, skulle elevene stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst (LK-06 s. 3). Formuleringene kan tolkes dit hen at Kunnskapsløftet også ville prioritere andre kunnskaper enn de teoretiske. Dette støttes opp av Læreplakaten som påpekte at skolen og lærebedriften skulle "gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre"(LK-06 s.31). Mens L-97 la vekt på kunst og kultur og nasjonale fellesrammer, dreier Kunnskapsløftet innholdet i kunst og håndverk mer i retning av lærestoff som kunne gi markedsverdi for framtidig arbeidskraft både gjennom formuleringer om at "opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven i et globalt perspektiv utgjør sentrale sider av faget".(LK-06 s.129), men også gjennom planens vekt på grunnleggende ferdigheter i bruk språket, i regning og tallforståelse og bruk av digitale hjelpemidler, som skal være integrert i kompetansemålene i alle fagene og som Kunnskapsløftet anser for å være nødvendige for å møte utfordringer i samfunnet (LK-06 s. 3), også i kunst og håndverk.

Den sterke vektlegging av språklige og teoretiske ferdigheter kommer også fram gjennom hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås i kunst og håndverk, og her framheves blant annet ferdigheter i muntlige beskrivelser og vurderinger, utvikling av skriftlig og visuell kompetanse, tolkning av diagrammer, bruksanvisninger og arkitekttegninger, arbeid med proporsjoner, dimensjoner, målestokk og geometriske grunnformer og søke informasjon for selv å produsere informasjon i tekst og bilde. Den sterke teoretiske kunnskapssentreringen forsterkes av læreplanens forpliktende status.

Fagplanen i kunst og håndverk er delt inn i fire hovedområder som er gjennomgående fra 1. til 10. trinn. Hovedområdene som er visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur viser klart satsingen på kunst og kultur. Når håndverkstradisjonen videreføres i et av fire hovedområder, design, og Kunnskapsløftet begrunner hovedområdet design gjennom et samfunnsperspektiv og ikke gjennom et elevperspektiv, ved at "[K]jennskap til materialer, problemløsning og produksjon kan danne grunnlag for innovasjon og entreprenørskap" (LK-06 s. 130) oppfatter jeg at læreplanverket tydelig nedtoner den delen av elevenes skapende aktivitet som kunne omfatte det som tidligere omfattet handarbeid for jenter og sløyd for gutter. Hovedområdet design omfatter også både arbeid direkte i materialer, arbeid med skisser og modeller i tillegg til materialkunnskap, og dette medfører en ytterligere reduksjon i elevenes praktiske arbeid.

Ut over forskriftsfestede grunnleggende ferdigheter og hovedområder, struktureres undervisningen gjennom felles nasjonale kompetansemål etter 4., 7. og 10.trinn. Selv om Kunnskapsløftet gir lærerne frihet til å velge lærestoff, er formuleringene i hovedområdene sammen med kompetansemålene både styrende og begrensende for utvalg av lærestoff i faget. Kompetansemålene forteller hva elevene *skal kunne*, og kompetansemålene speiler hovedområdene og de grunnleggende ferdighetene med hovedvekt på mål for teoretisk kunnskap og verbale, kommunikative ferdigheter som at eleven skal kunne; vurdere, beskrive, forklare, samtale om og dokumentere.

Dette til tross, fastholdt læreplanverket at faget også skulle "bære i seg ulike tradisjoner, fra håndverkerens solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser, via designerens ideutvikling og problemløsning til kunstnerens fritt skapende arbeid"(LK-06 s. 129), noe som jeg oppfatter burde borge for at håndverk også ivaretas i kunst og håndverk. Jeg oppfatter likevel at Kunnskapsløftet i beskrivelsen av elevenes ferdigheter innenfor design som skal videreføre håndverkstradisjonen er vag i formuleringene, der kompetansemålene sier at elevene skal kunne "skape klær" og "lage funksjonelle bruksgjenstander"(LK-06, s.134) som to av sju kompetansemål. De andre kompetansemålene under design, omhandler teoretiske og språklige ferdigheter. Læreplanen er, i følge min vurdering, derimot ganske spesifikk under arkitektur og visuell kommunikasjon, der elevene skal *kunne tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv, bruke ulike funksjoner i bildebehandlings program og tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak* (LK-06 s. 134 og 135). Med lav prioritering og vage krav til kunnskap og ferdigheter i håndverk og rimelig spesifikke ferdighetskrav til elevenes arbeid i de andre hovedområdene, mener jeg at elevenes praktiske håndverksferdigheter vil kunne forvitte. Kunnskapsløftet går slik et skritt videre i forhold til L-97 i forhold til å gjøre formingsfaget om til et teoretisk kunst- og kulturfag. Det undervisningstemaet som er igjen av guttenes tradisjonelle sløydforming kommer fram i kompetansemålet som krever at elevene skal kunne "lage funksjonelle bruksgjenstander" (LK-06 s.134), hva det enn måtte være.

Tilvalg som praktisk fag, forsvinner helt med innføring av Kunnskapsløftet. Faget blir delt i tre nye fag; andre fremmedspråk, norsk og engelsk fordypning. Det gamle valgfaget ble til valg mellom teoretisk fag. De elevene som

ikke ønsker å lære et annet fremmedspråk, må velge mellom mer norsk eller mer engelsk, der hovedområdene er "Utforsking av språk og tekst" og "Tekst og mening" (LK-06 s. 113). Krav om språklige ferdigheter har i Kunnskapsløftet helt tatt over for praktiske og tekniske ferdigheter. Valgfagene ble, med innføring av Kunnskapsløftet, rent teoretiske språkfag. Bak den ensidige vektlegging av språklige ferdigheter, kan jeg ane næringslivets ønske om mer språkkompetanse hos framtidig arbeidskraft.

5.3 LÆREMIDLER - FRA DREIEBENK OG BOREMASKIN TIL BOK, PENSEL OG DATAMASKIN

De læremidlene som læreplanene prioriterer forteller om læreplanens fokus, og presisjonsnivå og mangfold viser bredden i elevenes muligheter til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. De læremidlene som skal være tilgjengelige i kunst og håndverk og tilvalg forteller om de oppgavene som guttene skal løse.

Læremidler i M-74

Den generelle delen i M-74 hadde stort fokus på læremidler og framholdt at det var et generelt krav at de hjelpemidler som ble tatt i bruk i undervisnings- og læringssituasjonen, skulle gjøre det lettere for elevene å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter og bidra til å skape den motivasjon og stimulans som var nødvendig for å engasjere og aktivisere elevene i skolearbeidet. Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 hadde en rikholdig liste med minstekrav til innbo og læremidler i grunnskolen. Dette gjaldt også formingsfag. Minstekravene ble utformet etter krav i Lov om grunnskolen av 1969, § 9 nr.2, som sa at departementet skulle fastsette minstekrav til

innbo og læremidler. Minstekravene ble utformet med grunnlag i Mønsterplanen (M-74 s. 368). Det var to prinsipp som hadde stor betydning for innholdet i listene. For det første hadde den enkelte skole og den enkelte lærer stor frihet i valg av lærestoff og arbeidsmåte. For det andre skulle den enkelte elev få arbeide mest mulig ut fra egne forutsetninger (M-74 s.368). Departementet forutsatte også at de skolene som ved innføringen av planen ikke hadde full dekning av innbo og læremidler etter de nye kravene, skulle få supplert utstyret i løpet av en treårsperiode. Listen var detaljert med oversikt over inventar i undervisningsrommene. For formingsrom var det listet opp rom for tekstilforming, tre – og metallforming, male-rom, forming/tegning – hobby, keramikkrom, materialrom og studierom. Det var også på listen krav om brennovn for keramikk på ungdomstrinnet, noe som også var ønskelig for barnetrinnet. Lista var svært detaljert, fra antall symaskiner på hvert rom, spisse og butte sakser, til dreiebenk for tre og glasurbøtter og glasurtang for keramikk. Lista fylte en og en halv side i planen. Det var også opplistet eksempler på materialer som kunne inngå i skolens tilbud, og symboler viste på hvilke trinn materialene var aktuelle. Læremidler for de enkelte valgfag og valgemner, var ikke opplistet utover det som blir påpekt i læreplanens generelle del og i minstekravene til innbo og læremidler i grunnskolen, unntatt læremidler for annet fremmedspråk, som hadde egen liste over minstekrav.

Selv om skolene, etter min erfaring, manglet en mye av læremidlene, utstyret og materialene, og oppfølgingen fra departementet var mangelfull, fortalte planen om et høyt ambisjonsnivå og formidlet sterke ønsker om å gi elevene best mulige forhold for læring og utvikling, men hadde urealis-

tiske forventninger til skolenes økonomiske muligheter til å gjennomføre ønskene.

Læremidler i M-87

I Mønsterplanen for grunnskolen 1987 var minstekravene til innbo og læremidler i grunnskolen borte. I den generelle delen i planen var det likevel satt krav til læremidler. Her stod det at "Læremidler som skal brukes i praktiske og estetiske fag, må gi rom for fantasi og skapertrang og stimulere utviklingen av praktiske ferdigheter" (M-87 s.57). Presisjonsnivået fra M-74 ble ikke fulgt opp, verken når det gjaldt undervisningsrom eller læremidler, og minstekravene var erstattet med hva skolen burde ha. M-74s liste over utvalg av materialer ble i M-87 erstattet av formulering om at *det er vesentlig med et hensiktsmessig utvalg av materialer*. Krav til spesialrom ble redusert ved at planen påpekte at det var nødvendig med god og oversiktlig lagerplass, og vindu i minst ett av formingsrommene burde kunne blendes, rommene burde ha utstillingsplass for elevarbeider og det burde være tilgang på tidsmessig audiovisuelt utstyr. Det siste punktet tok inn behov for å ta i bruk ny teknologi. Om redskaper sa M-87 at "formingsavdelingen vil være utstyrt med redskaper, verktøy, maskiner og hjelpemidler som trengs for de forskjellige aktivitetene" (M-87 s. 267). Dette utgjør en vesentlig reduksjon i kravet om tilgjengelige redskaper fra M74, og det er vanskelig å si om aktivitetene styrte læremidlene, eller om tilgjengelige læremidler styrte aktivitetene.

Læremidler i L-97

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen omtales læremidler i den generelle delen. Læremidler omfattet her tekster, lyd og bilde, IT – relaterte læremidler og lærebøker som var produsert for å ta seg av bestemte

opplæringsmål, men det kunne også være materiell som i utgangspunktet hadde andre formål, som for eksempel avisartikler, spillefilmer eller skjønnlitteratur (L97 s. 78). I tillegg framhever L-97 viktigheten av læreren som læremiddel og hevder at læreren selv er hans viktigste læremiddel. Undervisningsrom og innredning av disse er ikke nevnt i læreplanen og læremidler i form av redskaper, verktøy og maskiner er heller ikke nevnt, men derimot er skolebibliotek og informasjonsteknologi nevnt spesielt under læremidler.

I fagplandelen er heller ikke læremidler med som eget punkt, verken i kunst og håndverk eller tilvalg. Men ved å lete i mål og hovedmomenter i faget for ungdomstrinnet, fant jeg mål som forutsetter bruk av fotoapparat, videoopptaker og videospiller, skanner og datamaskin, enkle elektriske håndverktøy, vanlig håndverktøy og vev (L-97 s. 201-203), men L-97 fortalte tilnærmet ingenting om hvilke materialer som skulle være tilgjengelig. Når læremidler og materiell til undervisning i kunst og håndverk og valgfag, ut over satsing på data, tilnærmet ikke var nevnt i planen, er det for meg ikke urimelig å tro at "*tradisjonelle*" læremidler, og materialer for *sløyd og tekstilforming* kunne bli nedprioritert i den enkelte skolen.

Læremidler i Kunnskapsløftet

I læreplanverket for kunnskapsløftet nevnes ikke læremidler, verken i den generelle delen eller i fagplanen for kunst og håndverk og tilvalg, og jeg fant heller ingen krav til undervisningsrom og utstyr. Det eneste jeg finner om læremidler ut over *digitale verktøy*, er i et av kompetansemålene for 7. årstrinn der elevene skal kunne bruke symaskin og enkelt elektrisk håndverktøy (LK-06 s.133). I planene for ungdomstrinnet finner jeg ingen spesi-

fikasjoner på hvilke læremidler eller hvilke materialer som skal være tilgjengelige.

Presisjonsnivået når det gjelder læremidler til tilvalgsfag og kunst og håndverk er dramatisk redusert gjennom fire læreplaner, fra M-74s oppstilling av minstekrav til undervisningsrom og læremidler, til at Kunnskapsløftet verken nevner undervisningsrom eller læremidler. Det er for meg rimelig å tro at skolenes prioritering av innkjøp og fokus når det gjelder de fagene som jeg har forsket på, vender seg mot digitale verktøy og ikke mot dreiebenker og verktøy for tre og metall. Det tradisjonelle håndverket og praktiske fag taper mot teori, kunst og data.

5.4 FRIHET TIL Å VELGE?

Skolegang er ikke frivillig, og den opptar en stor del av dagen for alle barn og unge og interessevalg kan tenkes å øke motivasjon for gjennomføring av oppgaver. I hvilken grad og på hvilke områder læreplanene tilbyr gutter å velge ut fra egne interesser og behov kan være av vesentlig betydning for deres motivasjon og læring.

Fag og timefordelingen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet (Rundskriv F-012-06) har bestemmelser om at skoleeier kan omdisponere inntil 25% av timene i et fag dersom det er grunn at dette vil kunne føre til en bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev. Slik omdisponering krever både at målene for læreplanene i fag ikke fravikes og samtykke fra den enkelte elev/ foresatte. Omdisponering er ikke en rettighet og forutsetter en administrativ beslutning på grunnlag av individuelt samtykke, og gjelder ikke for grupper av elever. Jeg har derfor ikke tatt med mulighetene

for omdisponering av timer i min oppgave. I tillegg er verken programfag til valg eller skolens og elevenes valg en del av oppgaven.

M-74 og elevenes frie valg

Mønsterplanen av 1974 uttrykte et klart uttalt elevsentrert syn på virksomheten i skolen og påpekte viktigheten av elevmedvirkning (M-74 s.22). Hensynet til elevene og elevenes ønsker skulle spille en vesentlig rolle for valg av lærestoff (M-74 s. 26). Arbeidet i alle fag og på alle trinn, skulle preges av individualisering. Målet for M-74 var at den enkelte elev skulle kunne utvikle sine muligheter gjennom hele skoletiden og i alle fag, ved at de skulle kunne arbeide i ulikt tempo og på ulike faglige nivå. Denne tankegangen preget også planen i forming.

Som rammeplan var Mønsterplanen av 1974 utarbeidet uten obligatoriske minstekrav til hva elevene skulle lære. Det ble presisert i forordet til planen, at dette var gjort for at det skulle være lettere å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs evner og interesser. Dette gav stort rom for elevenes og lærernes egne valg. Planen påpekte at det sentrale i formingsundervisningen måtte være elevenes skapende virksomhet og det ideelle utgangspunktet for formingsvirksomhet var elevenes egne spontane ideer og forslag. Lærerne skulle oppmuntre elevenes egne initiativ og ha som mål å gjøre elevene selvstendige, slik at de kunne hente ideer og sette dem ut i livet uavhengig av hjelp. Dette gav svært stor frihet for elevene til å prioritere egne ønsker og interesser.

Valgfagene var preget av stor bredde og mangfold. Lærestoffet kunne være både teoretisk, praktisk/estetiske eller fysisk orientert. Planen sa at

elevene kunne fritt få velge mellom de valgfag skolen kunne tilby, uten at valget ble betinget av at elevene hadde oppnådd bestemte kunnskaper eller at de hadde visse evner eller ferdigheter (M-74 s. 29). Det var altså nødvendig for den enkelte skole å utforme alternativene slik at enhver elev kunne få adgang til å velge dem. Læreplanen slo fast at elevenes interesser og behov i rimelig utstrekning måtte være bestemmende for valgfagstilbudet. Planen omtalte differensiering i valgfag som organisatorisk differensiering ved at det ble dannet grupper og klasser slik at de som har valgt samme valgfag/ valgemne skulle kunne gå sammen.

M-87 og elevenes frie valg

M-87s forpliktende rammer begrenset i noen grad, den valgfriheten som elevene hadde i M-74, men det sterke fokuset på lokalt læreplanarbeid og lokal tilpasning gav likevel gode muligheter for elevene til å velge oppgaver ut fra egne behov og interesser. I forming var lærestoffet organisert i hovedemner og delemner og under materiale og teknikk, i hvert hovedemne, var det listet opp en rekke forskjellige teknikker og materialtyper. Dette utvalget gav store muligheter til at elevene kunne få velge arbeid ut fra egne ønsker og behov.

I valgfag hadde elevene i M-87, samme valgfrihet som i M-74. Timetallet ble redusert fra 15 uketimer i M-74, til minimum 11 uketimer i løpet av ungdomstrinnet i M-87, men timetallet var likevel så stort at det var mulig å velge mer enn ett fag, også for dem som valgte et nytt fremmedspråk. Begrensningene i hvilke valgfag en skole kunne tilby, var som i M-74, i første rekke de lokale forholdene og mulighetene ved den enkelte skole, men valgfag var likevel et obligatorisk fag, og elevenes valgfrihet var begrenset

til valg av fag og emner, og de kunne, ifølge planen, ikke la være å delta i undervisning i faget. Valgfriheten ble i tillegg økt ved at M-87 åpnet for at valgfaggrupper kunne bestå av elever fra flere klassetrinn og ved at elever i samme valgfaggruppe kunne arbeide med ulike aktiviteter og arbeidsområder. Som et av valgfagene, både i M-74 og M-87, var det ofte mulig for elever å velge arbeid i bedrift.

L-97 og elevenes frie valg

Læreplanverkets status som "forpliktende styringsdokument for opplæringa i grunnskolen", (L-97 s. 5) og forskriftfestet felles nasjonalt lærestoff, reduserte klart elevenes valgmuligheter. Fokus i læreplanverket var lagt på felleskultur, nasjonalt fellesstoff og felles referanserammer. Dette fokus oppfatter jeg til dels kan sies å kolliderer med planens krav om lokal tilpasning og vekt på at opplæringa skulle legge vekt på å styrke kunnskapen og tilknytninga elevene hadde til lokalsamfunnet, naturen der, tradisjoner og levestett (L-97 s. 58). Læreplanens krav om økt ansvar for egen læring kunne føre tankene over på mer frihet for elevenes egne valg. Men planens fokus lokal og individuell tilpasning var ikke det samme som elevmedvirkning og valgfrihet ut fra egne ønsker og behov. Fokuset var etter min oppfatning, ikke sentrert rundt lærestoffet og elevenes interesser og behov, men sentrert rundt arbeidsmåter i opplæringa og skolen. Spor av åpning for interessevalg fantes likevel i formuleringen om at eleven i arbeidet måtte få utnytte og utvide sine interesser til faglig fordypning og måtte få innvirkning på valget av lærestoff (L-97 s. 75). Men denne åpningen for elevenes valg ble sterkt begrenset av det omfattende nasjonale lærestoffet. I innledningen til fagplanen i kunst og håndverk, anbefalte L-97 at elevene *burde* få arbeide med temaer som var nært knyttet til deres interes-

ser, men det var ikke noe krav om at de skulle, og elevenes valg var, i kunst og håndverk for 10. årstrinn, bare nevnt i ett enslig strekpunkt, under et eneste hovedmoment.

I det nye tilvalgsfaget i L-97 ble elevenes valgfrihet sterkt begrenset med et redusert timetall og langt færre valgmuligheter. Her kunne elevene velge mellom tilvalgspråk, språklig fordypning og praktisk prosjektarbeid og med en fordeling av timetallet over tre år gav timetallet i faget ikke rom for å velge mer enn ett fag. Både i norsk og engelsk fordypning ble det tatt høyde for at bakgrunn og interesser hos elevene som valgte faget ville variere, og planen åpnet derfor *for høy grad av lokal tilpasning med hensyn til innhold og utforming*. Dette betydde likevel ikke at elevene hadde en individuell frihet til å velge. Praktisk prosjektarbeid åpnet for flere valg, i det læreplanverket sa "at praktiske prosjekter kunne variere fra individuelle håndverkspregede oppgaver til mer omfattende oppgaver i samarbeid med andre" (L-97 s.311), og i hovedmomentene for faget, presiserte læreplanverket at, praktisk prosjektarbeid eller opplæring på arbeidsplass måtte tilrettelegges ut fra elevenes interesser og lokale forutsetninger (L-97 s.313). Når praktisk prosjektarbeid også inkluderte at elever kunne få opplæring på en eller flere arbeidsplasser utenom skolen som en del av tilvalget, gav faget muligheter for at elevene i noen grad, kunne velge etter egne interesser og behov.

Kunnskapsløftet og elevenes frie valg

Kunnskapsløftet "[e]r forskrift med hjemmel i opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen" (LK-06 s. 9), og dette reduserte i seg selv elevenes valgfrihet. Planen påpekte at "[D]et konkrete innholdet i opplæ-

ringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmetoder som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå.”(LK-06 s. 4), men lærestoffet ble styrt av ganske presise kompetansemål i både kunst og håndverk og tilvalg og gav elevene liten mulighet for valg. Likevel sa planen i *Prinsipp for opplæringen*, side 33, at elevene skulle få, men også selv kunne velge oppgaver.

I innledningen påpekte læreplanverket at skolen skulle gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, men den sa ikke noe om betydningen av elevens frie valg. Tilpasningen viser til grader av oppnåelse av kompetansemålene, ikke tilpasning til elevenes interesser og personlige behov. Unntak fra kompetansemålene kan bare gis, i de ordinære unntaksreglene i opplæringsloven, dersom “[e]n elev åpenbart ikke har utbytte av eller er i stand til å arbeide med mål i en eller flere læreplaner for fag” (LK-06 s.3).

Heller ikke i formål med faget i fagplanen for kunst og håndverk, sa K-06 noe om elevenes interesser og behov, og i kompetansemålene etter 10.årstrinn er elevenes interesser nevnt i et av tjueen kompetansemål. Det er under visuell kommunikasjon. Der skal elevene kunne “[b]ruke ulike materialer og redskap i arbeid med bilder ut fra egne interesser” (LK-06 s.134). Ut over dette punktet, er ikke elevenes frie valg, interesser eller behov nevnt.

Reduksjonen i elevenes interessevalg kommer enda klarere fram i tilvalgsfag i Kunnskapsløftet. Her kan elevene velge mellom fremmedspråk, fordypning i norsk eller fordypning i engelsk. Utover å kunne velge mellom

ulike språkfag, har elevene svært liten valgfrihet. Elevenes valg nevnes i kompetansemål for engelsk og norsk fordypning der elevene skal lese og presentere et utvalg selvvalgt skjønnlitteratur og sakprosa, og produsere skriftlig og presentere muntlig *selvvalgte fordypningsarbeider*. Jeg kan ikke si at jeg oppfatter det som interessevalg.

Utviklingen fra M-74 til Kunnskapsløftet viser at fokus på elevenes frie valg av fag, emner og oppgaver, innskrenkes for hver plan både i kunst og håndverk og tilvalg. Valgmulighetene innskrenkes både på grunn av redusert bredde i valgene og redusert timetall. Fokuset har dreid seg fra individualisert undervisning med basis i elevenes interesser og forutsetninger, elevmedvirkning og stor valgfrihet i M74, via mer fellesstoff og forpliktende hovedemner og delemner i M-87 og noe mindre valgfrihet, til fokus på felles nasjonale referanserammer, nasjonalt valgt lærestoff, elevaktive arbeidsmåter og innsnevring til kun et tilvalgsfag med individuelle valgmuligheter i L-97 som til sammen gav små reelle interessevalg, til målstyring og felles nasjonale kompetansemål og valg mellom ulike språkfag, og minimale muligheter for interessevalg både i kunst og håndverk og tilvalg.

5.5 ARBEIDSMÅTER, ORGANISERING OG VURDERING

Læreplanenes anvisninger og anbefalinger i forhold til arbeidsmåter og organisering kan være av betydning for guttenes læring. Organiseringen i klasser og grupper som læreplanene baserer undervisningen på kan bestå av stabile eller fleksible grupperinger, og størrelsen kan begrenses ut fra regulering av maksimalt elevtall eller av vurdering av pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlighet. Elevaktive arbeidsmåter med en løs struktur eller klasseundervisning med en stram struktur kan utgjøre viktige forskjeller for

motivasjon og læring. En oppgaveorientert undervisning kan gi andre resultat enn en prestasjonsrettet undervisning. Vurdering av elevene kan relateres til individuell utvikling eller på grunnlag av sosial sammenlikning i forhold til innsats eller til prestasjoner. De valg som er gjort kan prege guttenes motivasjon og læring.

I oppgaven vil jeg bruke begrepene arbeidsmåter og arbeidsmetoder om hverandre i min beskrivelse.

Arbeidsmåter og organisering i M-74

Organisering av elevene i stabile klasser og grupper var i M-74 regulert gjennom grunnskoleloven med maksimaltall for elever i klasser og grupper. Mønsterplanen av 1974 ønsket og argumenterte for elevaktive arbeidsmåter gjennom anbefaling av elevaktivitet. Elevene skulle lære seg å lære, skaffe seg gode arbeidsvaner, bruke ulike læringsstrategier og bli aktivt vurderende overfor sin egen arbeidsmåte. Dette skulle tilrettelegges gjennom individualisering og hensyn til den enkelte elevs legning og egenart. Undervisningen burde være preget av et helhetssyn der arbeidet innenfor hvert fagområde ikke måtte betraktes isolert, men burde støtte opp opplæringen innenfor andre fagområder slik at undervisningen utgjorde et samlet hele uten skarpe grenser mellom fagene. Planen argumenterte for både periodeundervisning, fleksibilitet i arbeidsøktenes lengde, fellesundervisning i storgrupper, i klasse og undervisning i mindre grupper og i tillegg samarbeid på tvers av årstrinns grensene. Planen anså individualisering som en nødvendighet, men individualiseringen måtte ikke gjennomføres slik at den skapte usunn konkurranse mellom grupper og mellom enkeltelever og svekket fellesskapsfølelsen (M-74 s. 32- 53).

Samarbeid var et vesentlig begrep, og M-74 oppfordret sterkt til bruk av gruppearbeid av hensyn til både elevenes sosiale utvikling, opplæring i demokratiske arbeidsformer, samarbeid om skapende virksomhet og praktiske oppdrag og som individualiseringstiltak, mens klasseundervisning egnest seg godt når det var tale om å presentere det samme stoffet for alle elevene i klassen.

Men til tross for mønsterplanens anbefalinger viser undersøkelser at klasseundervisning var dominerende arbeidsform også ut på 1990-tallet (Skaalvik & Skaalvik 2009), og dermed kan man si at mønsterplanens anbefalinger *falt på stengrunn*.

Arbeidsmåter og organisering i M-87

M-87 la vekt på at grunnskolen skulle tilby elevene et variert og stimulerende læringsmiljø der klassen skulle være den mest naturlige arbeidsheten. Ved å legge vekt på helhet og sammenheng i arbeidet skulle skolen være med på å skape meningsfylte lærings situasjoner for elevene. Vekten skulle legges på et inkluderende fellesskap, med omsorg og respekt både for barn og voksne, blant annet gjennom å ta hensyn til elevenes erfaringsbakgrunn og deres individuelle læreforutsetninger. Allsidige læringsformer og uttrykksmåter skulle imøtekomme elevenes ulike behov og læreforutsetninger og fremme opplevelse av samhørighet og ansvar i fellesskapet. M-87 hadde mer forpliktende formuleringer enn M-74 gjennom sin forpliktende status, og ordbruk. Og i M-87 *skulle* skolen oppdra til sosialt liv gjennom bevisst bruk av samværsformer og elevgrupperinger. Skolen *måtte sørge for* stabile og oversiktlige forhold, både for elever og lærere, der elevene visste hvor de hørte til og hvilke lærere som hadde ansvar for

dem, og der lærernes ansvar for klasser og elever var så begrenset at de kunne få tilfredsstillende kjennskap til den enkelte. En struktur preget av trygge og stabile rammer ble i M-87 ansett som en forutsetning for å kunne gi elevene tilpasset opplæring. Men innenfor det stabile måtte det gis rom for fleksible elevgrupperinger, men planen påpekte at varierte organiseringsmåter og arbeidsformer *i klassen* gav de beste muligheter til å skape et godt læringsmiljø for alle (M-87 s. 47- 52). En organisering som i stor grad baserer seg på klassen som organiseringsform bidrar til å forsterke elevenes tendens til å sammenligne seg med hverandre. Men også M-87 anbefalte gruppearbeid og samling på tvers av klasser og årstrinn, og timeplanen måtte ordnes slik at den gav muligheter tverrfaglig arbeid, for sammenhengende arbeidsperioder og grupperinger på tvers av årstrinnet når det var behov for det.

Arbeidsmåter og organisering i L-97

I L-97 var lærestoffet og arbeidsmåtene forskriftfestet. Det kan kanskje beskrives som at L-97 forskriftfestet læreprosessen. Læreplanverket la vekt på at grunnskolen som fellesskap skulle være inkluderende og gi alle elevene utfordringer som svarte til deres forutsetninger, og fagplanene la vekt på at elevene skulle være aktive, handlende og selvstendige. Planen krevde elevaktive arbeidsformer med fokus på elevens selvstendige arbeid, samarbeid og prosjektarbeid, og dette synes å være noe av de samme målene som M-74 hadde. Elevene skulle "få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjening" (L-97 s.75), og barn og unge ble omtalt som "naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende" (L-97 s. 24), og med fokus på elevmedvirkning, innsats, samarbeid, aldersblanding, tverrfaglighet og prosjektarbeid, hadde L-97 en

læringsorientert målstruktur. Mens M-74 la vekt på skolens tilrettelegging og motivasjon i forhold til elevenes forutsetninger og god tilgang på læremidler og utstyr, var *hardt arbeid* oppskriften på suksess i L-97, og god læring var avhengig av *driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid* (L-97 s. 27). Elevene skulle ikke bare ta ansvar for egen utvikling, men skulle også ta ansvar for hverandres utvikling. Læreplanen hadde et sterkt fokus på samarbeid både mellom elever, men også mellom elever og lærere, som kilde til læring, til utvikling av sosial kompetanse og innsikt i demokratiske arbeidsformer. Tidsbruken måtte medvirke til helhet, sammenheng og progresjon, både innenfor og på tvers av fagene, og læreplanen gav fleksibilitet gjennom at timene til fag var fordelt som årstimer som kunne fordeles ut over året etter behov (L-97). Undervisningen kunne i tillegg til undervisning i klasser, organiseres som periodeundervisning der timetall i fag varierte i løpet av året, i grupper på tvers av både klasser og trinn. Dette gav større variasjon og større fleksibilitet, men dermed også mindre stabilitet i gruppene. Organiseringen av elevene med bakgrunn i fokus på samarbeid, elevaktive arbeidsformer og 20 % prosjektarbeid, medførte nedtoning av klasseundervisning og en gruppedanning preget av variasjon og fleksibilitet på bekostning av stabilitet og oversiktighet som M-87 anså som vesentlig.

Arbeidsmåter og organisering i Kunnskapsløftet

Med felles generell del i L-97 og i Kunnskapsløftet kan man si at de formidlet de samme verdiene og de samme målene. Men jeg oppfatter at de kom til ulike konklusjoner for hvordan ønsket om økt kunnskapstilgang hos elevene skulle nås, for mens L-97 forskriftfestet lærestoff og arbeidsmåter og slik styrte prosessen, overlater Kunnskapsløftet lærestoffet og arbeids-

måtene til lokalt nivå og forskriftfester prestasjoner gjennom å forskriftfeste nasjonale kompetansemål. Det viser også at målorienteringen i Kunnskapsløftet er prestasjonsorientert. Det nye læreplanverket opphevet forskriftfestingen av arbeidsmetoder og gav lærerne tilbake metodefrihet, men på tross av denne metodefriheten, fremhever den forskriftfestede planen læringsstrategier som viktig arbeidsmåte. Bruk av læringsstrategier som metode, skulle fremme elevenes motivasjon for læring og deres evne til å løse vanskelige oppgaver og føre til at elevene tok ansvar for egen læring ved at de kunne organisere sin egen læring, planlegge, gjennomføre eget arbeid og nå nasjonalt fastsatte kompetansemål (LK-06 s. 33). I tillegg påpeker Kunnskapsløftet i Læringsplakaten, at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.

Kunnskapsløftet er enda mer kunnskapsorientert enn L-97 og det økte fokus på elevenes kunnskapstilegnelse kommer blant annet til syne gjennom formuleringer om at "fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter"(LK-06 s. 31). Med felles nasjonale kompetansemål i fagene, og mer fokus på forskjeller mellom elevene enn på felles referanserammer, krevde Kunnskapsløftet individualiserte arbeidsmåter gjennom å kreve at opplæringen skulle tilpasses den enkelte (LK-06 s. 3). Med en videreføring av den generelle delen av læreplan fra L-97, opprettholdt Kunnskapsløftet synet på eleven som selvstendig og kunnskapssøkende. Planen hevdet i Prinsipper for opplæringen, at motiverte elever både har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet (LK- 06 s. 32), og lærerens kvalifikasjoner og evne til å motivere, skulle forløse elevenes lærelyst gjennom å klargjøre

målene for opplæringen og legge til rette for varierte og målrettede aktiviteter gjennom bruk av gode læringsstrategier.

I Kunnskapsløftet er timetallet gitt som årstimer i fagene, og timetallet er gitt samlet for alle tre årene på ungdomstrinnet, og innenfor hovedtrinnet, her ungdomstrinnet, fastsetter skoleeier, kommunen, fag- og timefordelingen på årstrinn, mens den enkelte skole har frihet til å tilrettelegge i undervisningsenheter innenfor det fastsatte timetallet (Rundskriv F-012-06). Med stor fleksibilitet i organisering av timeressursene, klasser og grupper er det opp til den lokale skoleeier, den lokale skole og den enkelte lærer i hvor stor grad det legges opp stabile eller fleksible grupper, elevaktive eller lærerstyrte arbeidsmåter.

Organisering i klasser og grupper

I M-74 og M-87 og i L-97 fram til 1.08. 2003 var elevene organisert i klasser. Klassene bestod for det meste av elever som var født i samme år, dersom det ikke var gjort unntak fra dette. Det maksimale antall elever i klassen var 28 på barnetrinnet og 30 på ungdomstrinnet når det var ett årskull i klassen (Grunnskoleloven 1969). Uten at jeg har greid å finne referanser tar jeg med av egen erfaring og kunnskap at i praktiske fag skulle ikke elevgruppene overstige 15 elever. Der klassen hadde mer enn 15 elever, ble den delt i to grupper i formingstimene. Organiseringen gav stabile, men lite fleksible grupper, og skolene hadde liten mulighet til å endre gruppesammensettingen.

De elevaktive arbeidsmåtene i L-97 betinget en løsere struktur og en mer fleksibel organisering på tvers av fag, med vekt på samarbeid mellom ele-

ver og samvær mellom aldersgrupper (L-97 s. 62). Også i L-97 skulle elevene tilhøre et elev- og klassefelleskap (L-97 s. 58), men behov for at tidsbruken måtte tilpasses de ulike aktivitetene i skolen, medførte behov for en mer fleksibel organisering. Og fra 1.aug. 2003 ble § 8-2 og § 8-3 i opplæringsloven(Rundskriv F-26-03) om organisering av klasser og grupper, endret til at *elevene kunne deles i grupper etter behov, men gruppene måtte ikke være større enn det som var pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig*. Til vanlig skulle organiseringa ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet Endringen gav svært stor fleksibilitet i organiseringen og den medførte sannsynligvis mindre stabilitet og mindre oversiktighet i gruppene.

Kunnskapsløftet sier ikke noe om organisering av undervisningen. Det overlates til lokalt nivå, men opphevingen maksimaltall for grupper og klasser gir store muligheter for fleksibel organisering både på tvers av fag og klassesertrinn, og med varierende antall elever i gruppene. Erfaringene med en så stor fleksibilitet i organiseringen medførte at § 8-2 i opplæringsloven fikk ny ordlyd fra 1. aug. 2009 (Opplæringslova 1998) som sier at *elevene skal deles i klasser eller basisgrupper som skal vareta deres behov for sosialt tilhørighet og at klassene eller basisgruppene ikke må være større enn det som er pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig*. Dette kan sies å være en nokså stor innstramming i fleksibiliteten i organiseringen til fordel for mer stabile og oversiktlige klasser og grupper, men oppheving av maksimaltall for elever i klasser og grupper har sannsynligvis medført større og mindre stabile grupper etter 1. aug. 2003 enn før den dato.

Vurdering

Vurderingskriteriene i læreplanene forteller om hva som skal vektlegges i vurderingene og noe om hensikten med vurderingen. Vurderingen kan være individrelatert med fokus på elevenes forutsetninger og utvikling av elevenes selvoppfatning, selvvurd og motivasjon eller målorientert med fokus på innsats og forsterkning av arbeidsformer og tilnæringsmåter eller med fokus på prestasjoner basert på relative eller absolutte kriterier (Skaalvik & Skaalvik 2009).

Vurdering i M-74 skulle gjøres på grunnlag av elevens utvikling og framgang og hadde ikke fokus på sosial sammenlikning. Elevene skulle først og fremst i vurderingen få informasjon om seg selv i forhold til skolens mål med fokus både på arbeidsprosess og kunnskaper. (M-74 s. 59-61). Skolens vurdering skulle også gjelde elevenes evner og anlegg og idet hele deres forutsetninger for arbeidet, individrelatert, og i tillegg skulle vurderingen så langt som råd være i overensstemmelse med skolens mål og de spesielle mål for fagene, målrelatert. I fagplanen i forming påpekte M-74 at vurderingen av elevene tok utgangspunkt i både skolens generelle målsetting, fagets spesielle mål, elevenes forutsetninger og i tillegg hensyn til de undervisningsmetoder og arbeidsformer som var brukt. Planen påpekte også nødvendigheten av å "oppmuntre elevenes til selv å vurdere kvaliteten på arbeidet og legge fram sitt syn i drøfting med andre" (M-74 s. 241), noe som måtte medføre en relativ vurdering og sammenlikning i forhold til andre elevers arbeid. I valgfag kunne elevene og deres foresatte velge om elevene skulle ha vurdering med karakterer eller ikke. Vurderingens hen-

sikt var både å fremme elevenes utvikling i de enkelte fag og deres personlige utvikling, og for at vurderingen skulle bli til gagn for elevene kunne den ikke bare være bestemt av oppstilte mål. Denne tankegangen ble begrunnet med at *grunnskolen var en skole for alle, ikke en skole for elever som var utvalgt med tanke på allerede oppstilte undervisnings- og oppdragsmål* (M-74 s. 59). Disse vurderingskriteriene viser stor vekt på integrering av alle elever i en felles grunnskole, og kan ha blitt begrunnet i tanker om lovendring og opphevingen av spesialscoleloven som ble vedtatt i 1975.

Ifølge M-87 var hensikten ved vurderingsarbeidet å gi elevene informasjon om deres framgang, bidra til å utvikle positiv selvfølelse og etter hvert en realistisk selvoppfatning. Vurderingen skulle omfatte både arbeidsprosess med innsats, arbeidsmåter og selvstendighet i tillegg til resultat med ervervede kunnskaper og ferdigheter i forhold til skolens mål og mønsterplanens retningslinjer. Vurderingen skulle bidra til å skape interesse for skolen og motivere elevene til videre arbeid og utvikling og M-87 påpekte at skolen skulle legge vekt på helhet og allsidighet i vurderingsarbeidet og bidra til at elevene både utviklet positiv selvfølelse og en realistisk selvoppfatning gjennom at både arbeidsprosessen og resultatet skulle vurderes.

Mønsterplanen framholdt at all vurdering innebar sammenligning og splittet vurderingen i tre komponenter. Som i M-74 skulle vurderingen relateres til elevenes forutsetninger, individrelatering, og til skolens og fagets mål, målrelatering, men i tillegg skulle vurderingen også relateres til en stor gruppe elever på samme klassesnivå, grupperelatering (M-87 s.74 – 76). Vurdering i M-87 la slik også vekt på vurdering av prestasjoner gjennom sosial sammenlikning, noe var stort sett fraværende i M-74.

L-97 knyttet vurderingsarbeidet mot elevenes læring og skolens opplæring og vurderingen skulle ses i forhold til mål, innhold og prinsipp i læreplanverket, målrelatering. På ungdomstrinnet medførte dette at elevene skulle ha karakterer i alle fag, også i tilvalg. Vurderingsarbeidet i L-97 hadde flere fokus, ikke bare fokus på elevvurdering, men i et kvalitetssikringssystem skulle også skolen vurderes gjennom skolebasert vurdering, og vurderingsarbeid skulle også inspirere lærerne til å tenke gjennom, planlegge og forbedre undervisningen (L-97 s. 79). Dette forteller sammen med forskriftfesting av nasjonalt lærestoff og forskriftfesting av arbeidsmåter om en sterk statlig styring av skolens virksomhet gjennom L-97.

Hovedformålet med elevvurderingen var å fremme læring og utvikling med fokus på både framgang, arbeidsprosesser og resultat. Det individuelle fokuset med vurdering som motivasjonsmiddel til å skape et positivt selvbilde og trivsel hos elevene, var ikke en del av vurderingsarbeidet i L-97. Med utgangspunkt i læreplanens mål, skulle det gis en individuell vurdering uten karakterer som del av den daglige undervisningen, med vekt på individuelle forutsetninger, arbeidsprosesser og resultat for å veilede eleven i det videre arbeidet. Vurderingen skulle fortelle om elevens framgang, både om arbeidsprosesser og resultat og skulle brukes av eleven til refleksjon over eget arbeid og egen framgang og den skulle motivere elevene til innsats og bruk av evnene. I tillegg skulle vurderingsarbeidet medvirke til at elevene fikk øve opp evnene til medansvar for egen læring. Med utgangspunkt i vurderingskomponentene i M-87, kan man da si at gjennom fokus på elevens forutsetninger og medansvar for egen læring, arbeidsprosess og framgang hadde L-97 fokus på individrelatert vurdering i forbindel-

se med uformell vurdering, mens grupperelatert vurdering var borte. Den formelle vurderingen med karakterer var i stor grad målstyrt gjennom at denne vurderingen skulle ta utgangspunkt i mål og innhold i fagene, men den formelle vurderingen skulle også ses i sammenheng med den individuelle vurderingen uten karakterer for å sikre bredden i elevvurderingen (L-97 s.79).

*I Kunnskapsløftet skal vurderingen gjøres på bakgrunn av målstyring ut fra ut fra på forhånd oppsatte felles nasjonale kompetansemål. Dette innebærer en sterk sentral statlig målstyring. Om jeg holder meg til de tre komponentene for vurdering i M-87, er individrelateringen i vurderingsarbeidet borte, borte er også grupperelateringen og det som gjenstår er målrelateringen, vurdering i forhold til på forhånd oppsatte krav. I vurderingsarbeidet skal lærerne gi elevene informasjon om grad av måloppnåelse i forhold til de oppsatte kompetansemålene og elevvurderingen skal ikke lenger ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger. Kunnskapsløftet har altså kommet fram den motsatte konklusjon av M-74 når det gjelder elevvurdering, noe som skulle tilsi at Kunnskapsløftets grunnskole er en skole for *elever som er utvalgt med tanke på allerede oppstilte undervisnings- og oppdragelsesmål.**

5.6 UNDERVISNINGSTIMETALLET I KUNST OG HÅNDVERK OG TILVALG.

Endringer i undervisningstimetall for fagene vil fortelle noe om læreplanenes prioriteringer av verdier og kunnskaper, og timetallet forteller også elevene noe om hvordan fagene verdsettes.

Timeressursene er i M- 74, M-87 og i L-97 opplistet under fag- og timefordeling i læreplanene mens fag og timefordelingen i Kunnskapsløftet er gitt i Vedlegg 1 til rundskriv F-012-06 (Rundskriv F-012-06). Fag- og timefordelingen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet, og slik får Kunnskapsløftet et enda sterkere preg av å være en lov.

Timeressursen i kunst og håndverk

For oversiktens skyld velger jeg å vise utviklingen i timetallet for fagene i en tabell.

Forming	Timetall for ungdomstrinnet	Organisering
1974	3 t/u. 7.klasse + 2t/u 8.klasse = 5t/u	Uketimer til hvert klassetrinn
1987	5 uketimer	Uketimer gitt i treårsbolker
1997	6 uketimer	Skolen kan fritt organisere timene på årstrinnene
2006	Ca. 5,26 uketimer	Skolen kan fritt organisere timene på årstrinnene

Timetallet for kunst og håndverk har vært tilnærmet stabilt på ungdomstrinnet gjennom hele perioden. Det gjennomsnittlige uketimetallet økte fra 5 timer i M-74 og M-87 til 6 timer i L-97, for å gå noe ned til ca 5,3 timer i Kunnskapsløftet (Rundskriv F-012-06). Den største endringen gjaldt organisering av timene. Her fikk skolene i løpet av perioden stadig større frihet til å organisere timene som de selv ønsket. I M-74 var timene fastlagt til fastsatte klassetrinn og med et bestemt antall timer i uka. Fra M-87 kunne skolene selv bestemme på hvilke trinn timene skulle legges og fra L97 kan skolene fritt disponere timene. Skolenes mulighet til fleksibel bruk

av timene har økt fra plan til plan, men et stabilt timetall i kunst og håndverk forteller om rimelig lik vurdering av faget gjennom de fire læreplanene.

Timeressursen i valgfag

Tilvalg	Timetall	Organisering
1974	5t/u 8.klasse + 10(11) t/u 9.klasse = 15 uketimer,	Uketimer til hvert klassetrinn
1987	Minimum 11 uketimer	Uketimer gitt i treårsbolker. Annet fremmedspråk har normalt 7 timer fordelt på 8. og 9. klasse
1997	304 årstimer 45 minutters enheter, omregnet 8 uketimer	Timene fordeles over tre år. Undervisning i fremmedspråk i tre år
2006	227 timer, 60 minutters enheter, omregnet ca 8 (45min.) uketimer	Timene fordeles over tre år. Undervisning i fremmedspråk i tre år

I motsetning til for kunst og håndverk er timetallet for valgfag sterkt endret gjennom denne perioden.

I M-74 hadde valgfag 15/ 16 uketimer på ungdomstrinnet fordelt over to år. Med overgang til M-87 ble timetallet redusert til 11 uketimer også her fordelt over to år, og i L-97 var det gjennomsnittlige uketimetallet for faget 8 timer, og det ble også timetallet for tilvalg i Kunnskapsløftet, men både i L-97 og i Kunnskapsløftet skulle timene fordeles over tre år. Endringene

gav altså en tilnærmet halvering av timetallet for faget fra M-74 til L-97 og Kunnskapsløftet og i tillegg ble timene i L-97 og i Kunnskapsløftet fordelt over tre år. Tilsynelatende ble også fleksibiliteten større i de to siste læreplanene med økt adgang for skolene til å organisere timene etter eget ønske, men antall timer rakk bare tilvalg av ett fag og var i stor grad styrt ut fra behovet til tidsbruk i andre fremmedspråk, noe som gav en rimelig lik fordeling av timene alle tre årene.

Som for kunst og håndverk gav endringene i planene i valgfag, skolene en stadig større innflytelse over organiseringen av timene. Flexibiliteten ble likevel sterkt begrenset i L-97 og i Kunnskapsløftet gjennom at undervisning i fremmedspråk skulle gå over tre år, og med et totalt timetall på 8 timer ble det ikke noe særlig å flytte på. Mens timetallet for forming har vært stabilt i den perioden som jeg har forsket på, er timetallet for valgfag, tilnærmet halvert.

6. LÆREPLANENE OG GUTTENES LÆRING OG MOTIVASJON.

I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan læreplanene ivaretar guttenes motivasjon og læring med hensyn på Illeris (2006) tre dimensjoner i læringen. Med litt omskriving av Øzerk, (2006, s. 273) kan man spørre om *endringer i læreplanene med hensyn til generelle mål, innhold, kompetansemål i faget og ideer om opplæringsformer, arbeidsmåter og lignende, har gitt utslag i form av større læringsmuligheter i kunst og håndverk og tilvalg for flere gutter?*

Den gjeldende opplæringsloven (Opplæringslova 1998) sier at "[e]levane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng" (§ 1-1). Loven er kjønnsnøytral, mens forskning viser at det er forskjeller mellom hvordan gutter og jenter motiveres og hvordan de lærer og at sosialisering til skolens mål og verdier er vesentlig for at elevene skal oppnå de skoleresultatene som samfunnet ønsker (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Nordahl, 2007; Bakken, 2008; Illeris, 2006).

De læreplanene som jeg har forsket på fokuserer alle på likestilling, mest gjennom lik undervisning for gutter og jenter og like muligheter for begge kjønn. Det har vært, og er et ønske om at utdanning skal bidra til å fjerne mekanismene som skaper utdanningsforskjeller både mellom ulike sosiale lag og mellom gutter og jenter (Øia & Fauske 2010). Men man kan spørre om lik undervisning ut fra et på forhand bestemt utvalg av ideer, verdier,

kunnskaper og ferdigheter i læreplanene vil fjerne kjønnsforskjellene eller om utvalget vil forsterke forskjellene? Som lærer i grunnskolen gjennom mange år, har jeg erfart at forskjeller mellom elever krever forskjeller i tilnærming og lærestoff og at dette kan oppnås gjennom *likeverdige* undervisning og ikke gjennom *lik* undervisning.

6.1 LÆRINGENS INNHOLDSDIMENSJON

Innholdet i undervisningen, som kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er en av tre dimensjoner i læringsprosessen (Illeris 2006). Lærestoffet som elevene presenteres for i læreplanene, formidler de prioriterte kunnskapene, ferdighetene og holdningene og vil prege deres læring. Om innholdet oppleves som relevant eller ikke relevant, positivt eller negativt av elevene vil også påvirke læringsutbyttet. Innholdet i opplæringen vil også påvirke samspillet mellom skolen, eleven og elevens miljø, gjennom at det skapes verdikonflikter eller verdifelleskap, interessekonflikter eller interessefelleskap, mellom skolen på den ene siden og eleven og heimen på den andre (Hoëm i Øzer, 2006). Sosialisering til skolens innhold og mål vil påvirkes positivt eller negativt på grunnlag av hvorvidt opplæringens mål og innhold oppleves som nyttig og engasjerende eller ikke av eleven og heimen. (Illeris 2006; Øzerk 2006; Skaalvik og Skaalvik 2009).

Innholdet i M-74 var preget av at skolens oppgave var å utvikle hele personligheten. Skolen skulle fremme en allsidig opplæring som både fremmet teoretiske, praktiske og kunstneriske evner, og planen advarte mot for stor vekt på teoretiske disipliner (M-74 s. 11). Valget om at planen skulle være en retningsgivende rammeplan uten obligatoriske minstekrav ble begrunnet i ønsket om å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle

behov. Den lokale innflytelsen på valg av lærestoff og arbeidsmåter, kunne påvirke guttenes læring positivt gjennom at de valgte kunnskaper og ferdigheter ble opplevd som nyttige og interessante av guttene. I forming skulle individuell utvikling utløses gjennom skolens vekt på elevens skapende virksomhet. Gjennom planens detaljerte lister over minstekrav til undervisningsrom, læremidler og materiell, som rommet både guttenes sløyd og jentenes handarbeid, kunne undervisningen legge til rette for både gutters og jenters læring ved å legge til rette for de *ulike forutsetninger og erfaringer som jenter som gruppe og for gutter som gruppe møter skolen med* (M-87 s. 30). Selv om planen la vekt på at elevene skulle arbeide på tvers av tradisjonelle kjønnsroller, gav planen aksept for at elevene kunne arbeide med tradisjonelt kjønnsdelte oppgaver (M-74, s 138) og åpne tema i arbeidsplanene gav rom for ulik tilnærming i valg av materialer og teknikker og vanskegrad som igjen gav rom for gutters behov for taktil og kinestetisk læring (Roberts 2004). M-74 la til rette for progresjon og individuell utvikling gjennom økende utfordringer i arbeidsplanene. Dette kom konkret fram gjennom forslag til oppgaver, anbefaling om materialer for ulike klassetrinn og ved at minstekravlistene inneholdt et større utvalg av utstyr, materiell og læremidler etter hvert som elevene ble eldre. Guttene fikk slik utover i grunnskolen økende tekniske utfordringer som nærret deres instrumentelle motivasjon og behov for utfordringer.

Det sterke fokuset på kreativitet i M-74, med fokus på elevens spontane ideer som utgangspunkt for formingsvirksomheten og manglende krav til elevenes ferdigheter i forming, kan likevel anses som negativt i forhold til gutters behov for ytre struktur for å lære og utvikle seg (Nordahl 2007). Mønsterplanen forsøkte også å fremme elevaktive arbeidsformer gjennom

å legge vekt på samarbeid og gruppearbeid i den generelle delen, men M-74s status som forslag mer enn som forpliktende dokument medførte at lærerne selv bestemte arbeidsmåtene, og forskning viser at til godt utpå 1990 tallet var lærerstyrt klasseundervisning fortsatt dominerende (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Klasseundervisningen ble også støttet opp av at elevene var organisert i aldershomogene stabile klasser og grupper. Selv om det ikke var tilsiktet i læreplanen, kunne lærernes valg med sterk ytre strukturen og klasseundervisning være positivt for de guttene som trengte det mest.

Mønsterplanen av 1987 framholdt at skolens oppgave var å legge forholdene til rette for, og stimulere til en allsidig utvikling, gjennom fokus på elevens personlige vekst og utvikling, meningsfylte arbeids- og lærings situasjoner og et godt læringsmiljø (M-87 s. 13- 20). Denne tilretteleggingen skulle også gjelde gutter og jenter som grupper. Som den eneste av de fire læreplanene jeg har forsket på, erkjente M-87 at gutter og jenter som grupper møter skolen med ulike forutsetninger og erfaringer og påpekte at begge kjønns forutsetninger og erfaringer måtte danne grunnlag for skolens arbeid med å tilrettelegge undervisningen slik at den passet for alle (M-87 s. 30). M-87 viste det instrumentelle fokuset som kunne imøtekomme mange gutters instrumentelle motiver ved å påpeke at skolen måtte legge vekt på å formidle stoff som var allmennyttig og anvendelig for elevene. Skolen skulle også bidra til en oppvurdering av praktiske kunnskaper og ferdigheter av betydning for dagligdagse oppgaver og aktiviteter. Dette fokuset på funksjon og praktiske og tekniske ferdigheter, mer enn på kreativitet og estetikk, imøtekom en del gutters behov utfordringer og deres behov for taktile og kinestetiske læringsformer og da også spesielt gut-

ter fra familier med lav utdanning. Denne vurderingen støttes også av forskning av Bourdieu i Broady & Palme (1998), Roberts (2004), Haug (2004), Nordahl (2007) og Øia & Fauske (2010).

Minstekravene i M-74 til læremidler, utstyr og materialer, var borte i M-87, men planen forutsatte likevel at formingsavdelingen hadde de læremidlene som aktivitetene forutsatte og som også kunne bidra til å øke guttenes interesse og engasjement. Årsaken til endringen var kanskje at *i virkelighetens verden*, manglet svært mange skoler, etter min erfaring, mye av det utstyret som stod på minstekravslister i M-74.

Med samme organisering som i M-74 og fokus på klassen som den mest naturlige arbeidsenheten og klassens betydning for oversikt og stabilitet både for elever og lærere, gav M-87 signaler om en sterkere ytre struktur og lærerstyrte arbeidsformer, selv om også M-87 oppfordret arbeid i grupper både på tvers av klasser og årstrinn *når det var ønskelig*. Med stor grad av klasseundervisning der elevene arbeidet med det samme stoffet til samme tid, gav også M-87 gutter muligheter å relatere sine prestasjoner de andre elevens prestasjoner og dermed muligheter til å utvikle sin selvopfatning.

I valgfag i M-74 og M-87 var bredden stor og timetallet høyt, selv om timetallet ble redusert fra M-74 til M-87. Skolen kunne i stor grad imøtekomme guttenes interesser gjennom lokal styring av valgfagene og tilpasning til den aktuelle elevgruppen. Med vekt på elevens interesser og behov og valgmuligheter innenfor både teoretiske fag, praktiske fag og idrettsaktiviteter, kunne valgfaget både i M-74 og i M-87, virkelig være en oase for ele-

ver i en ellers teoritung skoleuke med obligatoriske fag. For gutter, spesielt fra *ikkeakademiske familier*, kunne det alternative innholdet i valgaktivitetene også fremme vellykket skolegang på skolens premisser gjennom å møte elevene med et innhold som ble opplevd som nyttig og engasjerende (Hoëm i Øzerk 2006). Både M-74 og M-87 gav også elevene ofte muligheter til opplæring i bedrift som et av alternativene i valgfag. Min erfaring er at mange elever opplevde at denne alternative opplæringsarenaen gav dem innsikt i arbeidslivet, praktiske erfaringer og et pusterom fra *skolelæringen*, og som M-87 uttrykte det i begrunnelsen for valgfaget, "[ø]ke deres trivsel i skolen og skape en mer positiv innstilling til skolearbeidet" (M-87 s. 292).

L-97 medførte store endringer fra M-87. Elevsentreringen ble nedtonet til fordel for den enkeltes forpliktelse overfor fellesskapet og samfunnet. Med tanke om elevens forpliktelse overfor samfunnet, kan jeg ikke se at L-97 har tatt hensyn til at skolen er et tvangsmessig forhold som ikke elevene kan slippe unna og som derfor vil påvirke elevenes syn på skolens kunnskaper (Illeris 2006). Lærestoffet i tilvalg og kunst og håndverk, var uavhengig av den enkelte elevs interesser og utvikling. Kunst og håndverk hadde i større grad enn for de fleste andre fag, i tidligere læreplaner vært et fag som tok hensyn til elevenes interesser og erfaringer, derfor kunne det felles nasjonale lærestoffet som vektla kunst og kultur, som for mange gutter ikke tilhørte deres erfaringsverden, kunne medføre motivasjonsproblemer. Et lærestoff som de oppfattet som virkelighetsfjernt og formålsløst kunne i følge Illeris (2006) utløse motstand mot læring på grunn av opplevelse av en uakseptabel situasjon. Et innhold i kunst og håndverk som mange gutter verken kan identifisere seg med gjennom sin kulturelle

kapital eller gjennom sin kjønnsidentitet kan medføre avvisning av læring og nære den skjulte læreplanen. I stedet for at utdanningen skulle redusere kjønnsforskjellene kunne læreplanens valgte innhold forsterke dem.

Det som ikke M-74 oppnådde gjennom forslag til arbeidsmåter, gjennomførte L-97 med forskriftfesting. Gjennom forskriftfestede arbeidsformer skulle lærerne tilrettelegge for elevaktivitet der elevene skulle få lære *ved å gjøre, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjennelse* (L-97). Dette skulle være midt i blinken for gutter med behov for spenning og utfordringer. Men i fagplanen er det vanskelig å finne det som gutter ønsker å arbeide med i kunst og håndverk, tre og metallarbeid (Haug 2004). Det er også vanskelig å finne hva elevene skal lære av tekniske ferdigheter, ut over bruk av data. L-97 beskriver læremidler som tekster, lyd og bilde, samt IT-relaterte læremiddel og lærebøker (L-97, s. 78), mens læremidler til praktiske aktiviteter i kunst og håndverk ikke nevnes. Dette det må kunne oppfattes som en sterk nedprioritering av manuelle ferdigheter. Det teoretiske fokuset på kunst og formkultur og språklige og teoretiske ferdigheter som kunstforståelse, refleksjon og fortolkning rammet gutter negativt både i form av mindre vekt på taktile og kinestetiske arbeidsmåter, men også i forhold til manglende praktiske og tekniske utfordringer som kunne møte deres instrumentelle motiver (Bakken 2008; Nordahl 2007; Øia & Fauske 2010).

Det valgte lærestoffet i kunst og håndverk og de prioriterte arbeidsmåtene i L-97 var også i større grad ifølge undersøkelser mer tilpasset jenters enn gutters motiver (Nordahl 2007; Øia & Fauske 2010; Øia 2011; Baron-Cohen i Illeris 2006; Skaalvik og Skaalvik 2009; Bakken 2008). Med fokus på

likestilling gjennom likhet i oppgaver og utfordringer kombinert med at oppgavene og utfordringene i størst grad er tilpasset jentenes motiver, kan fokuset på likestilling i L-97 se ut til å ha blitt et fokus gjennom feminine briller, der jentenes motiver er relativt godt stimulert i skolen, mens det som motiverer guttene er nedprioritert.

For mange gutter kan en slik prioritering få som konsekvens at de oppfatter innholdet i kunst og håndverk, fagets kunnskaper, ferdigheter og mål som unyttige og lite engasjerende, (Hoëm i Øzerk 2006), noe som igjen kan aktivere forsvarsstrategier mot læring. Læreplanens krav om arbeidsdisiplin, innsats, utholdenhet og anstrengelse kunne med stor sannsynlighet *falle på stengrunn*, og en del gutters manglende innsats kan oppfattes som en motivert handling og protest mot et lærestoff i skolen som de ikke identifiserte seg med og medføre behov for å beskytte selverdet.

I tilvalg i L-97 medførte det reduserte tilbudet både i omfang og innhold at aktiviteter som næret guttenes behov for spenning og utfordringer, og deres behov for taktile og kinestetiske læringsmåter ble borte. Innsnevring av valgfaget, gav et forsterket fokus på språklige og kommunikative ferdigheter som, som tidligere nevnt, appellerer mer til jenter enn til gutter. Tilvalg gav små muligheter til reelle interessevalg og medførte at mange gutter måtte arbeide med lærestoff som de hadde liten interesse for og kanskje også liten forutsetning for å mestre. Lyspunktet kan sies å være praktisk prosjekt arbeid. Der opprettholdt L-97 elevenes muligheter til opplæring i arbeidslivet og det kunne, gjennom sitt alternative innhold "skape en mer positiv innstilling til skolearbeidet" (M-87 s.292), mens skoledelen av praktisk prosjektarbeid kan ikke sies å være rettet mot gutters instrumen-

telle motiver, eller deres forståelse og systemkonstruksjon (Byron Cohen i Illeris 2006), med en målsetting om å bygge bro mellom teori og praksis og "utvikle elevenes begrepsforståelse og kommunikative ferdigheter knyttet til egen praksis" (L-97 s.311). Planens vekt på språklige ferdigheter og visuell kompetanse, kunne også ramme guttene negativt læringsmessig, da gutter ofte verken er visuelt eller auditivt sterke mens de går på ungdomsskolen (Roberts, 2004). Det nye tilvalgsfaget medførte mer stillesittende arbeid og mindre fysiske aktivitet for mange elever, også for de guttene som hadde sterkt behov for mer aktivitet. Denne reduksjonen i fysisk aktivitet kan ha bidratt til mer uro i undervisningssituasjonen. Med et fokus i samfunnet på at barn og unge er i for lite bevegelse, kan det være grunn til å undre seg over denne prioriteringen.

Det sterke fokus i L-97 på elevaktive læringsformer medførte en fleksibel organisering av grupper. En slik organisering gav stor fleksibilitet, men også liten stabilitet og oversikt, og kombinert med elevaktive læringsformer fikk sannsynligvis ikke gutter den nødvendige ytre struktur og oversiktighet som det ser ut til at de trenger for å utvikle seg og lære (Nordahl 2007), og i følge Skaalvik & Skaalvik (2009), har elever som opplever mangel på ytre struktur og klarhet i forventningene lett for å bli usikre og utrygge og vil oppleve at selverdet er truet. En organisering av undervisningen i fleksible og til dels aldersblandede grupper, og oppgaveorientert målstruktur gav også gutter reduserte muligheter for sosial sammenlikning som er en viktig kilde til utvikling av elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2009). De nye individuelle og elevaktive arbeidsformene og den fleksible organiseringen som L-97 la opp til, synes mer tilpasset oppgaveorienterte jenter enn prestasjonsorienterte gutter, og ifølge Nordahl, Kostøl & Mausestagen

(2009) har dette gitt negativ effekt for mange elever, spesielt gutter, med mer uro, mer atferdsvansker og svakere resultater.

Med bakgrunn i den refererte forskningen om hva som interesserer gutter, hvordan de motiveres og resultater presentert i Evaluering av reform 97 (Haug 2004), oppfatter jeg at man kan trekke den konklusjonen at den fleksible organiseringen og den oppgaveorienterte målstrukturen med elevaktive undervisningsmåter og et lærestoff preget av jenters motiver og sterke sider, ikke er tilpasset gutter, samtidig oppfatter jeg en massiv støtte til en oppgaveorientert målstruktur fra mange forskere, blant annet Skaalvik & Skaalvik (2009). I tillegg er det vanskelig å se at innholdet verken i tilvalg eller i kunst og håndverk kan oppfattes som å imøtekomme menns genetiske preferanser for systematikk og systemkonstruksjon, som Byron – Cohens forskning peker i retning av (Illeris 2006). Når Byron Cohens forskning er i overensstemmelse med resultater i andre undersøkelser i forhold til kvinner og deres preferanser for samspill, språk og kommunikasjon, kan samme forskning være relevant i forhold til menn. I denne sammenhengen virker det legitimt og betimelig å spørre om guttenes prestasjoner i skolen kan tyde på at skolen i størst grad legger vekt på kunnskaper og arbeidsmåter der jenter har et fortrinn. Med fokus på likestilling gjennom likhet i oppgaver og utfordringer kombinert med at oppgavene og utfordringene i størst grad er tilpasset jentenes motiver, kan fokuset på likestilling i L-97 se ut til å ha blitt et fokus gjennom feminine briller, der jentenes motiver er relativt godt stimulert i skolen, mens det som motiverer guttene er nedprioritert.

I *Kunnskapsløftet* ble fokuset på det nasjonalt samtlende nedjustert og forskjeller ble betont foran fellesskap (Telhaug 2006). Planen hadde fokus på elevenes læringsutbytte i forhold til de felles nasjonale kompetansemålene mer enn på elevenes individuelle utvikling gjennom fokus på trygghet og trivsel. Som i L-97 *skal skolen og lærerne møte elevene med krav og forventninger om at de skal arbeide hardt, streve og anstrenge seg* (Telhaug 2009). For at guttene skulle oppfylle disse forventningene fra Kunnskapsløftets forutsetter det at guttene kunne oppfatte læreplanens kunnskaper og ferdigheter som nyttige eller engasjerende eller begge deler. Betoningen av kunst og håndverks betydning for *kulturell allmenndanning, deltaking i demokratiske beslutningsprosesser, utvikling av entreprenørskap og kreativ nytenking i et større samfunnsperspektiv* (LK-06 s. 129) la vekt på utvikling av elevens samfunnsrolle på bekostning av det som kunne oppfattes som nyttig og engasjerende. Kunnskapsløftet la mer vekt på kunst og håndverks samfunnsmessige betydning for nasjonens konkurransevne og den fortsatte dreiningen mot kunstoff bort fra praktiske og tekniske ferdigheter og håndverksdimensjonen. For mange gutter kunne planens manglende fokus på praktiske aktiviteter og det sterke teoretiske fokuset på kunst, design og arkitektur medføre at innholdet ble oppfattet som meningsløst og uten verdi. Det var ikke mye i de fire hovedområdene i faget som kunne utløse spenning medføre utfordringer som næret gutters instrumentelle motivasjon. Planen har presise kompetansekrav til elevenes teoretiske og språklige kunnskaper som at "elevene skal kunne forklare hvordan klima, kultur og samfunnsforhold påvirker bygningers konstruksjon, valg av materialer, form, uttrykk og symbolfunksjon"(LK06 s. 135), men svært vage formuleringer om elevenes praktiske ferdigheter, der de skal "kunne lage funksjonelle bruksgjenstander og vurdere kvaliteten på

eget arbeid". *Funksjonelle bruksgjenstander* og skaping av klær, er altså det nærmeste LK-06 kommer håndverk med taktile og kinestetiske læringsformer. Som følge av at Kunnskapsløftet mangler krav til læremidler, materiell og utstyr ut over datautstyr, er sannsynligheten for at det tilgjengelige utvalget av læremidler sterkt begrenser mulighetene for hva elevene kan skape. Den sterke vektingen av kunst, design og arkitektur og språklige og kommunikative ferdigheter gir også Kunnskapsløftet et innhold som jenter behersker bedre enn gutter. Innholdet møter i liten grad gutters erfaringer og behov for spenning og utfordringer og nærer ikke deres instrumentelle motiver, derfor er det stor sannsynlighet for at mange gutter oppfatter faget som både unyttig og lite engasjerende noe som igjen vil ha konsekvenser for læringen.

Kunnskapsløftet gav lærerne metodefrihet, og det kunne medføre større grad av lærerstyrte arbeidsformer med en sterkere ytre struktur og større muligheter til sosial sammenlikning. Erfaringene med organisering i grupper etter behov var så negative at fra 1. aug. 2009 ble opplæringsloven endret på nytt slik at elevene i følge § 8-2 skal deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Begge disse endringene må kunne oppfattes å imøtekomme mange gutters behov for ytre struktur, oversikt og sosial sammenlikning og prestasjonene i sammenlikning med andre er mest utslagsgivende for mestringsfølelsen (Skaalvik & Skaalvik 2009). Med lærerstyrte arbeidsformer og mer stabile klasser og basisgrupper ivaretar kunnskapsløftet guttenes sosiale tilhørighet og trygghet og utvikling av en realistisk selvoppfatning, som inkluderer selvvurdering og mestringsforventninger, og det er nettopp prestasjonene gjennom sosial sammenlikning som er mest utslagsgivende for mestrings-

følelsen. I så måte kan man si at Kunnskapsløftet er bedre for gutters læring enn L-97.

Det samme kan ikke sies med hensyn til tilvalg. I tilvalgsfaget i Kunnskapsløftet ble siste resten av praktiske aktiviteter er borte, og dermed også aktiviteter som gutter ofte er motivert for. Med frihet til å velge mellom fremmedspråk og språklig fordypning i Kunnskapsløftet, er det ingen reelle muligheter til interessevalg, bare mer av det samme. Valgfag som et trivselsfag *som skulle skape en mer positiv innstilling skolearbeidet er borte*, og er erstattet av teoretiske kunnskapsfag som ikke rommer interesser og behov for mange gutter. Dette bekreftes av en evaluering av tilvalgsfag i grunnskolen (Bakken & Dælie 2011) som konkluderer med at fordypningsfaget er blitt et forenklingfag, som i stor grad velges av ikke skoleflinke elever, flest gutter. Undersøkelsen viser at mange av elevene har fått et tilbud om språklig fordypning som de kanskje ikke har vært motivert for og resultatene gir grunn til å anta at manglende interessevalg har medført bruk av unngåelsesstrategier som har gitt negative konsekvenser for læringen.

Gjennom fokus på likestilling i skole og samfunn oppmuntres både gutter og jenter til å velge utradisjonelt, altså på tvers av tradisjonelle kjønnsroller. Ole Bredesen (2004) hevder at det oppfattes som positivt at jenter gjør gutteting, mens det er nærmest tabu for gutter å bli assosiert med det feminine. Når da både L-97 og Kunnskapsløftet i så stor grad har nedprioritert lærestoff og arbeidsmåter som nærer guttenes motivasjon til fordel for det som motiverer jenter, er det ikke usannsynlig at det kan medføre negative konsekvenser for guttenes læring. Konsekvensene kan for en del

gutter bli at de mobiliserer motstand mot læring på grunn av et lærestoff som de opplever som virkelighetsfjernt, formålsløst og i strid med oppfattede kjønnsroller. Slik utvikler mange gutter en forsterket sosialisering og en forståelse av at skolen er viktig og verdifull.

6.2 MOTIVASJON FOR LÆRING

Innholdsdimensjonen i læringsprosessen vil også prege elevenes motivasjon, dersom man betrakter motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand, som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik 2005), og drivkraften i læringen er motivasjonen, følelsene og viljen den enkelte mobiliserer i læringssituasjonen (Illeris 2006).

Det er ikke de samme tingene som motiverer gutter og jenter. Som omtalt i kap.4 ser gutter ut til å være å være prestasjonsorientert med motiver knyttet til posisjoner, status, kontroll og autonomi og relaterer resultater til evner mer enn til innsats. Jenters motivasjon ser i større grad ut til å være knyttet til ønske om å lære for sin egen skyld, altså knyttet til oppgaveorientering, der resultatene relateres til innsats mer enn til evner. En prestasjonsorientert målstruktur i skolen med størst vekt på resultatene, der samarbeid, innsats og strategier for problemløsning, verdsettes mindre enn resultatene, vil da kunne virke motiverende for prestasjonsorienterte gutter, mens en læringsorientert målstruktur, med vekt på kunnskap og forståelse, individuell forbedring og på innsats i større grad kan virke motiverende for jenter. Samtidig ønsker både skolen og foreldrene at elevene skal være motivert til å yte stor innsats for å få det ønskede læringsutbyttet. Forutsetningene er da at de ikke alltid mislykkes. For at guttene skal opprettholde troen på at innsats nytter, og ikke ta i bruk beskyttelsesme-

kanismer som virker negativt for motivasjon og læring, må skolen tilpasse undervisningen og arbeidsoppgavene slik at elevene får optimale utfordringer (Skaalvik & Skaalvik 2009). For gutter med en prestasjonsorientering, må optimale utfordringer bestå av et innhold som guttene finner nyttig og engasjerende i tillegg til å være av en art der guttene har muligheter til prestere like godt som de jentene de skal konkurrere mot.

Med fokus på elevenes forutsetninger, individuell forbedring og innsats formidlet både M-74 og M-87 en læringsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik 2009) selv om M-87 la noe mer vekt på kunnskaper og prestasjoner enn M-74. Dette var en målstruktur mer tilpasset jenters enn gutters motiver, men vektleggingen av elevens skapende arbeid i formingsfaget, gav prestasjonsorienterte gutter muligheter til å vise sine ferdigheter i faget gjennom produkter som kunne vurderes og verdsettes både av skolen, medelever og hjemmemiljø. Produktene, prestasjonene, kunne sammenlignes med andres elevers arbeid, altså en grupperelatert produktvurdering som fremmet prestasjonsorientering). Fokus på elevens forutsetninger som var sterkt til stede både i M-74 og i M-87, kunne gi eleven forventning om å lykkes og han kunne derfor være motivert til å yte stor innsats uten at det truet selverdet. M-74 la stor vekt på samarbeid og elevaktive arbeidsmåter, men med M-74 som en læreplan mer som forslag enn som forpliktende dokument kunne den enkelte lærer selv bestemme arbeidsmåtene. Det medførte i stor grad lærerstyrt klasseromsorientert undervisning som undersøkelser har vist var dominerende til langt ut på 1990-tallet i følge Skaalvik & Skaalvik (2009). Den lærerstyrte og klasseromsorienterte undervisningen og organisering i stabile klasser og grupper gav både sterk ytre struktur som fremmet sosial sammenligning og utvikling av

en realistisk selvoppfatning i et læringsmiljø som gav lite rom for læringshemmende atferd.(Nordahl, Kostøl & Mausestagen 2009). Med vekt på klassen som den mest naturlige arbeidsenheten og vekt på stabil gruppetilhørighet gav M-87 mer legitimitet til lærerstyrte og klasseromsorienterte undervisningen. Dette var et arbeidsmiljø og arbeidsmåter som i større grad kunne være motiverende for prestasjonsorienterte gutter enn for oppgaveorienterte jenter.

Likevel kunne de to læreplanene med M-74s vekt på individets vekst og utvikling (Telhaug & Mediås 2003) og M-87s vekt på *meningsfylte arbeids- og læringssituasjoner* for elevene, legge til rette for optimale utfordringer for både jenter og gutter og hindre bruk av beskyttelsesstrategier som var negative læringen.

I valgfag gav bredden i alternativene og den lokale tilpasningen både i M-74 og i M-87 rom for individuelle interessevalg som kunne nære både guttenes prestasjonsorientering og deres instrumentelle motivasjon, og med lokal styring av valgfagene kunne skolen tilrettelegge for optimale utfordringer slik at guttene kunne forvente mestring og relatere resultatene både til innsats og til evner.

I L-97 skulle elevene motiveres til innsats gjennom deltakelse og medbestemmelse, men det forskriftfestede nasjonale lærestoffet i kunst og håndverk var ikke valgt ut fra elevenes individuelle interesser og utvikling, og det kunne medføre motivasjonsproblemer. (Skaalvik & Skaalvik 2009). Med bruk av forskriftfestede arbeidsmåter på L-97 lærerne å ta i bruk undervisningsmetoder som fremmet elevaktivitet *der elevene skulle få*

lære ved å gjøre, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjennelse (L-97). Det burde være midt i blinken for prestasjonsorienterte gutter med behov for spenning og utfordringer, men med et innhold i kunst og håndverk som var preget av kunst og kulturarv og nedtoning av elevenes skapende arbeid, kunne fagets kunnskaper og mål heller oppleves som utenfor gutters interessefelt, unyttig og uinteressant. Læreplanens krav om arbeidsdisiplin, innsats, utholdenhet og anstrengelse *falt på stengrunn*. Gutters bruk av beskyttelsesstrategier, som manglende innsats i faget, kan her oppfattes som en motivert handling for å beskytte selverdet og som en protest mot et lærestoff som de ikke identifiserte seg med. De språklige fordypningsfagene i tilvalg med vekt på språklige og kommunikative opplæringsmål som jenter behersker best, vil guttene raskt oppfatte som jentenes domene og av frykt for å mislykkes kan de beskytte selverdet gjennom læringshemmende atferd. Tilvalget praktisk prosjektarbeid, gav derimot en del rom både for interessevalg og mulighet for gutter til å påvirke innhold og arbeidsformer gjennom at faget skulle være "en aktivitetsorientert virksomhet" (L-97 s. 311) Faget skulle planlegges i samarbeid med elevene og kunne gi innhold og arbeidsmåter som både ivaretok guttenes selverd og deres prestasjonsorientering.

I Kunnskapsløftet skal elevene motiveres gjennom målstyring og konkurranse. Fokus er som i L-97 på elevenes kunnskapstilegnelse og forpliktelse overfor fellesskapet, men mens L-97 forskriftfestet lærestoffet og arbeidsmåtene, noe som kanskje kan oppfattes som ledd i læringsprosessen, forskriftfestet Kunnskapsløftet kompetansemålene, som representerer læringsprestasjonene. En målstyring av resultatene vil i stor grad styre de oppgavene og de utfordringene som elevene får gjennom undervisningen.

Når hovedområdene i kunst og håndverk og i tilvalgsfagene, i stor grad, vektlegger kunnskapsområder som tidligere nevnt i liten grad imøtekommer guttenes preferanser, kan skolen vanskelig gi gutter optimale utfordringer på tross av lokal frihet i valg av lærestoff og arbeidsmåter. Kunnskapsløftets målstyring gjennom kompetansemålene, som skulle være i overensstemmelse med guttenes prestasjonsorientering, krever da det samme som L-97, at gutter skal prestere på de områdene der jentene hevder seg best. Kunnskapsløftet løper derfor samme risiko som L-97 for at gutter tar i bruk beskyttelsesmekanismer for å beskytte selverdet og utvikler selvødeleggende strategier, som ikke å gjøre skolearbeidet, skape uro og innta klovneroller, noe som vil ha negative konsekvenser både på kort og lang sikt. Dette er vurderinger som jeg også finner støtte til hos flere forskere blant andre Nordahl (2007) og Skaalvik & Skaalvik (2009).

Vurdering

De analyserte læreplanene bruker ulike vurderingsformer og vektlegger ulike områder av læringsprosessen. Jeg har valgt å drøfte hvordan de ulike læreplanene forholder seg til vurdering ut fra individrelatert og målrelatert vurdering, om de vurderer innsats eller resultat og om de bruker relative eller absolutte vurderingskriterier.

I individrelatert vurdering kan elevene vurderes ut fra egne forutsetninger og ut fra individuell utvikling. Både M-74 og M-87 hadde et individrelatert fokus i vurdering og vurderingen skulle både ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger for å nå målene, og stimulere til utvikling av en naturlig selvfølelse. I tillegg påpekte M-87 behovet for at vurderingen skulle bidra til en positiv og en realistisk selv vurdering basert på sosial sammen-

likning. En slik individvurdering er i følge Kamins & Dweck (1999) i (Skaalvik & Skaalvik 2009) egnet til å stimulere elevenes selvverd, og med prestasjonsorienterte gutter som er opptatt av å beskytte selvverdet vil en slik vurderingsform være positiv og Maslow anså behovet for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse som en del av behovshierarkiet (Skaalvik & Skaalvik 2009).

I L-97 finner jeg et annet individfokus i vurderingssammenheng enn i M-74 og i M-87. Individfokuset her var ikke i forhold til utvikling av en positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse, men vurderingen var knyttet opp mot elevenes læring og skolens opplæring i forhold til mål, innhold og prinsipp i læreplanverket som mer hører inn under målrelatert vurdering. Med ensidig vekt på vurdering i forhold til målstyring kan heller ikke Kunnskapsløftet oppfattes å ivareta elevenes behov for utvikling av selvoppfatning og selvrespekt gjennom vurderingsarbeidet.

Målrelatert vurdering kan ta utgangspunkt i oppsatte krav eller mål. I M-74 skulle vurderingen i tillegg til å vurdere individuell utvikling gi informasjon til eleven om framgang i forhold til skolens mål. Sosial sammenlikning var ikke vektlagt, og elevene skulle vurderes ut fra innsats og egen utvikling i forhold til målene. Dette var en vurderingsform som ut min forskning og mitt teorigrunnlag la mer til rette for oppgaveorienterte jenter enn for prestasjonsorienterte gutter. Vurdering av innsats uten å relatere det til en sosial sammenlikning kan etter min oppfatning medføre en lite realistisk selvoppfatning for prestasjonsorienterte gutter.

M-87 framholdt at skolen måtte legge vekt på helhet og allsidighet i vurderingsarbeidet og at all vurdering innebar sammenlikning. Den målrelaterte vurderingen i forhold til skolens mål og mønsterplanens retningslinjer skulle vurdere både arbeidsprosess og resultat. Gjennom at M-87 både presiserte behovet for utvikling av en realistisk selvoppfatning og behovet for å relatere prestasjonene til en stor gruppe la M-87 stor vekt på sosial sammenlikning. Vurderingsformene i M-87 kan derfor ha påvirket guttens læring positivt både i forhold til utvikling av en realistisk akademisk selv vurdering på grunnlag av sosial sammenlikning, motivasjon til innsats for å bedre resultatene gjennom konkurranse og utvikling av et positivt selvbilde gjennom at vurderingen skulle ta hensyn til elevens forutsetninger til å må målene. Og i følge Skaalvik & Skaalvik (2009) viser forskning at det er de relative prestasjonene i forhold til de andre elevene som er mest utslagsgivende for elevenes følelse av mestring. I M-87 kunne også elevene velge om de ønsket vurdering med karakterer i valgfag. Vurderingsformene i M-87 skulle da kunne imøtekomme gutters individuelle behov når det gjelder trivsel og utvikling i tillegg til deres prestasjonsorientering.

Vurderingen i L-97 la også vekt på målrelatering der hovedformålet med elevvurderingen var å fremme læring og utvikling, med fokus på både framgang, arbeidsprosesser og resultat i forholdt til mål, innhold og prinsipper i læreplanverket (L-97 s. 79). L-97 la, som M-87, vekt på elevenes selvinnsett, men denne selvinnsetten skulle ikke erverves med bakgrunn i sosial sammenlikning. Vurderingen skulle medvirke til at eleven fikk oppøve evnen til å vurdere eget arbeid, reflekterte over sitt eget arbeid og sin egen framgang, motivere til innsats og til bruk av sine evner (L-97 s. 79). Dette pekte i retning av en målrelatert og oppgaveorientert vurdering med fokus

på innsats og forbedring. Denne vurderingen som ikke tok hensyn til at sosial sammenlikning er en viktig kilde til utvikling av elevenes selvoppfatning kunne i liten grad møte gutters prestasjonsorientering. (Nordahl 2007; Nordahl, Kostøl & Mausethagen 2009; Skaalvik & Skaalvik 2009; Øia & Fauske 2010). Dersom man aksepterer at gutter er mer prestasjonsorienterte enn jenter, oppfatter jeg at det er sannsynlig at gutter også har behov for prestasjonsorienterte vurderingsformer basert på relative eller absolutte kriterier. Når forskere hevder at guttene har et høyere akademisk selvbilde enn prestasjonene kan tilsi (Bakken 2008) kan det være betimelig å spørre om årsaken kan være manglende muligheter for gi dem et realistisk selvbilde gjennom sosial sammenlikning.

Målstyringen i Kunnskapsløftet omfattet også elevvurderingen og her skal vurderingen gjøres på bakgrunn av målrelatering basert på absolutte kriterier; forskriftfestede nasjonale kompetansemål. Dette vil i følge Skaalvik & Skaalvik (2009) bidra til sosial sammenlikning, en mer utpreget prestasjonsorientert målstruktur og et læringsmiljø som forfatterne oppfatter vil bidra til mer prestasjonsorienterte elever og negative virkninger for mange elever i form av angst og større behov for forsvar (Skaalvik & Skaalvik 2009). Men for prestasjonsorienterte gutter kan også en prestasjonsorientert målstruktur og sosial sammenlikning gi en mer realistisk selvinnsikt, og konkurranse kan motivere til større innsats på skolen, som i idrettslag. Dette til tross, når kompetansemålene både i kunst og håndverk og i tilvalg er dreid mot jenter preferanser og språklige og kommunikative ferdigheter, må gutter som tidligere nevnt konkurrere med jenter på jenters områder, der de også på grunn av sosial sammenlikning sannsynligvis raskt oppdager at jenter er best. Det kan igjen medføre at gutter i frykt for å mislyk-

kes, tar i bruk beskyttelsesmekanismer som kan være negativt for læringsutbyttet.

6.3 LÆRINGENS SAMSPILLDIMENSJON: SAMFUNNSVITENSKAPELIG ELLER ELITISTISK KULTURFORSTÅELSE

Læring består, som tidligere nevnt, av to prosesser, samspillet mellom personen og hans omgivelser og tilegnelsen, som skjer på bakgrunn av samspillet (Illeris 2006). Motivasjon kan betraktes som en situasjonsbestemt tilstand, som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik 2009), og vil dermed også påvirkes av samspillet mellom eleven og elevens sosiokulturelle miljø. Denne forståelsen av læring betoner viktigheten av samspillet mellom skolen og eleven og hans miljø. I den grad skolen tilkjenner aksept for elevens verdier og erfaringer, fremmer det et verdi- og interessefellesskap mellom skolen på den ene siden og elev og hjem på den andre siden. Om skolen ignorerer elevens verdier og erfaringer vil det mest sannsynlig medføre verdi- og interessekonflikter.

Både M-74 og M-87 tilkjenner aksept for elevens verdier og erfaringer gjennom en samfunnsvitenskapelig kulturforståelse. Med status som rammeplaner, var det nasjonale perspektivet og det nasjonale lærestoffet i M-74 og M-87 svekket til fordel for lokale prioriteringer i valg av lærestoff og arbeidsmåter. Både M-74 og M-87 erkjente slik at skolen måtte tilpasses lokale forhold. Telhaug og Mediås (2003) omtaler M-74 som en plan for frigjøring av kulturer. Med en samfunnsvitenskapelig kulturforståelse som aksepterte ulike delkulturer som likeverdige med den dominerende ho-

vedkulturen (Øia & Fauske 2010), kunne undervisningen bygges på elevenes erfaringer, kunnskaper og verdier. Mulighetene for lokal tilpasning av undervisningen, gav mulighet for å tilrettelegge opplæring slik at den kunne oppleves som nyttig og engasjerende for elever med tilhørighet i ulike sosiale klasser og med ulikt kulturelt ståsted.

Fokuset på elevenes skapende arbeid i forming gav rom for å lage produkter som kunne verdsettes av elevens hjemmemiljø, enten det var i form av et syskrin eller ei brødfjøl. Produktet kunne vurderes både ut fra kvalitet på arbeidet, funksjon og form. Både M-74 og M-87 fremmet i tillegg et positivt samspill mellom hjem og skole fordi de både gav aksept for valg av oppgaver med bakgrunn i tradisjonelle kjønnsroller, og samtidig oppmuntret elevene til å øke bredden i formingskunnskapene med bruk av ulike materialer og teknikker. Gjennom den lokale styringen med valgfagene, kunne skolen legge til rette for at opplæringens innhold og mål skulle oppleves som nyttige og engasjerende for elevene, og med muligheter til å velge flere fag, økte sjansene for at elevene skulle identifisere seg med skolens verdier og kunnskaper. Verdi- og interessefellesskapet som ble fremmet gjennom lokal forankring og styring med utvalg av lærestoff og oppgaver kunne fremme en forsterket sosialisering til skolens verdier og kunnskaper og vellykket skolegang på skolens premisser.

Med L-97 erstattes fokus på lokalt nivå, lokal kultur og tilrettelegging i forhold til elevens erfaringsbakgrunn og individuelle behov, med et nasjonalt fokus og tilrettelegging i forhold til elevens læring og forpliktelse overfor fellesskapet. Hernes anså ikke tradisjonelle klassemotsetninger som vesentlige og argumenterte for at særinteresser måtte vike for det som tjen-

te helhetens tarv (Telhaug 2006). Dette medførte, som påpekt i kap. 3, at fokus på lokal kultur og kunnskap ble sterkt nedtonet til fordel for nasjonalt fellesstoff og felles referanserammer. Med et mål om å utvikle en skole som hadde mer felles kunnskap til flere gjennom fellesskap, likhet og tilpasning, ignorerte læreplanverket betydningen av elevenes verdier og erfaringer. Dreiningen i retning av en elitistisk kulturforståelse som vektla den dominerende kulturen på bekostning av delkulturene (Øia & Fauske 2010), kunne medføre at det utviklet seg verdi- og interessekonflikter mellom skolen på den ene siden og eleven og hjemmet på den andre siden gjennom at skolens mål og innhold ble oppfattet som unyttig og lite engasjerende. Den elitistiske kulturforståelsen er framtrædende i kunst og håndverk, som i svært stor grad, ble et mer teoretisk kunst og kulturfag, med vekt på estetiske verdier, det som i Bourdieus tradisjon kan omtales som *preferansene til de som besitter mest av kulturelle og materielle ressurser, på bekostning av del lavere klassene som vurderer funksjon og anvendelighet*. (Broady & Palme 1989). I tillegg er dette en prioritering av kunnskaper og ferdigheter som tidligere nevnt, interesserer jenter mer enn gutter. Det sentralt bestemte og *finkulturelle* innholdet i faget vil kunne medføre en fremmedgjøring i forholdet mellom skolen og hjemmet noe som igjen vil kunne ha negativ innvirkning på gutters motivasjon, innsats og læring.

Det elitistiske og feminine fokuset i tilvalg kom tydelig gjennom en klar oppvurdering av språk og språklige ferdigheter på bekostning av faginnhold som ivaretok gutters erfaringer og interesser. Det sterke fokuset på akademiske kunnskaper og verdier i tilvalg reduserte mulighetene for at

gutter skulle identifisere seg med skolen mål og kunnskaper, og kunne medføre at de opplevde faget som virkelighetsfjernt og formålsløst.

Kunnskapsløftet viderefører fokuset i L-97 på estetikk og *finkultur* og den dominerende klassens verdier, som beskrevet av Bordieu i (Broady & Palme (1989) med formuleringer om at sentrale sider ved faget kunst og håndverk skal utgjøre opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven i et globalt perspektiv. På tross av desentralisering av makt, økt lokal frihet og individualisering, peker dette i retning av en elitistisk kulturforståelse. Målstyring gjennom sentralt bestemte nasjonale kompetansemål og økt teoretisering av innholdet i tilvalg og kunst og håndverk og læreplanens vekt på fagenes instrumentelle betydning, særlig for næringslivet, gav ikke skolen store muligheter til å bygge på elevenes kulturelle kapital, deres erfaringer og verdier. Innholdet i kunst og håndverk og tilvalg i *Kunnskapsløftet* vektla i enda sterkere grad enn i L-97, akademiske og feminint prioriterte kunnskaper og ferdigheter ved at tilvalgsfag i LK-06 ble redusert til kun språkfag, og ved at kunst og håndverk dreies videre mot språklige og kommunikative ferdigheter og estetiske verdier; kunst, design og arkitektur. For gutter, spesielt fra *lavere sosiale lag*, kan kunnskapsløftets kulturforståelse medføre verdi- og interessekonflikt mellom hjemmemiljøets verdier og skolens verdier og gi grobunn for ulike motstandsstrategier. Guttenes manglende skolearbeid kan også oppfattes som en protest mot et lærestoff i skolen som de ikke identifiserer seg med (Illeris 2006; Aasen & Nordtug 2002).

6.4 LÆREPLANENES ELEVSYN OG GUTTENE I SKOLEN

Det elevsynet som læreplanene velger å formidle må antas å ha påvirket innholdet i læreplanene og omvendt. Den representative eleven i læreplanene virker inn på hvordan læreplanene vurderer elevens rolle i opplæringen og har betydning for utvalget av lærestoff og arbeidsmåter. Hvem er eleven som representerer de ulike læreplanene og hvem er den representative gutten i ungdomsskolen, og hvordan passer denne gutten inn i læreplanenes elevtyper? Læreplanenes valgte elevsyn forteller gjennom valg av mål og læremåter hvilken elevtype læreplanene tar sikte på å nå i opplæringen og dette elevsynet vil slik prege opplæringen og er ikke uvesentlig for guttenes læring.

Både M-74 og M-87 hadde fokus på elevens individuelle utvikling. Den sentrale målsettingen var å sikre elevenes trivsel, selvtillit og selvrespekt. Den progressive pedagogikken som preget M-74 og M-87, så det som sin oppgave å fjerne urimelige krav, rydde av veien vanskeligheter og jevne veien for elevene (Telhaug 2006). Dette forteller om en oppfatning av eleven, som et sårbart barn, som skolen skal hjelpe fram ved individuell tilrettelegging som ivaretar elevenes erfaringer, verdier, forutsetninger og motivasjon. Dette kommer tydelig fram i Kirsti Kalle Grøndals forord i M-87 som sier at "[e]lvene skal få hjelp med det som er vanskelig, og alle skal få oppgaver som gjør at de kan utnytte evnene sine enten de går i den ene eller den annen retning" (M-87 s.4). Disse to læreplanenes oppfatning av eleven er ikke et konstruert bilde en idealelev, mer et bilde av den eleven som har behov for hjelp for å løftes enn den robuste, selvstendige, motiverte og utholdende som greier seg uten hjelp. De færreste elever er *ynke-*

lig og engstelige (Telhaug 2006) hele tiden, men alle er sårbare innimellom med behov hjelp og tilrettelegging for å utnytte sitt potensiale.

Denne oppfatningen av eleven står i sterk kontrast til det elevsynet som trer fram i L-97 og LK06. Med forventning om en elev som ser på utdanning som en forpliktelse overfor fellesskapet, blir barn og unge her vurdert som robuste skikkelser, med "trang til å bli løftet og utfordret, som ønsker å prøve krefter og bruke muskler" (L-97 s. 31), og læringsansvar legges på elevenes skuldre med krav om utholdenhet, arbeidsdisiplin, selvstendighet og lærelyst. Begge disse planene bruker honnørord for å beskrive denne eleven, som kompetansemålorientert, kunnskapslærende, sosialt og kulturelt kompetent, motivert og utholdende. Dette er beskrivelse av en type idealelev som gjennom å identifisere seg med skolens mål og kunnskaper og oppfatte disse som nyttige og engasjerende, gjennomfører en vellykket skolegang på skolens premisser.

De guttene som forskning beskriver og som jeg har møtt som lærer, er ofte prestasjonsorienterte og motiveres av spenning, konkurranse og fysiske utfordringer. De ønsker å være best og vise fram sine ferdigheter, men de har også ofte et høyere akademisk selvbilde enn det resultatene skulle tilsi. De motiveres i større grad enn jenter av frykten for å mislykkes, relaterer resultater til evner mer enn til innsats, de opplever ofte skolens mål og kunnskaper som unyttige og lite engasjerende og de forsøker å beskytte selverdet ved å utvikle beskyttelsesmekanismer som kan hemme motivasjonen for læring som beskrevet av SSB (2002), Nordahl (2007) og Øia & Fauske (2010). Disse guttene får 60 % av spesialundervisningen, skårer dårligere enn jenter på selvkontroll, selvhevdelse og tilpasning og får dårligere karakterer enn jenter i alle fag utenom kroppsøving. Dette er ikke den

eleven som L-97 og LK06 forteller om, han ligner i følge min forskning, mye mer den som M-74 og M-87 beskriver og tilrettelegger opplæring for.

Kanskje forklarer det valgte innholdet i L-97 og LK-06 og forskjellen mellom læreplanens elev i L-97 og Kunnskapsløftet og virkelige gutter i skolen, hvorfor så mange gutter ikke opplever opplæringens innhold og mål som nyttig og engasjerende med forsterket sosialisering, vellykket skolegang på skolens premisser, som resultat Det kan se ut til at L-97 og Kunnskapsløftet, gjennom sin oppfatning av eleven, ikke har tatt høyde for at det å gå på skolen grunnleggende er et tvangsforhold, for det står i Grunnloven og det er ikke mulig å unnslippe. Dette tvangsforholdet preger læringen i skolen, og elevene oppfatter helt selvfølgelig skolelæringen som læring for skolen (Illeris 2006). Det medfører ofte at de ikke oppfatter skolens mål og innhold som nyttig og/eller engasjerende i øyeblikket, og selv om de både har lærelyst og arbeidsdisiplin, er det ofte rettet mot andre mål enn skolens.

7. OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

Min forskning viser at forming og valgfag har gjennomgått omfattende endringer fra M-74 til LK-06. Disse to fagene var i M-74 og i M-87 preget av fokus på elevenes erfaringer, interesser, trivsel og utvikling. Gjennom samfunnsvitenskapelige kulturforståelse med lokal styring og lokale tilpasninger og fokus på elevens erfaringer og forutsetninger, gav både M-74 og M-87 identifiseringsmuligheter og verdi for elever og hjem med ulik kulturforståelse, og bredden i valgmulighetene og varierte læremidler sikret både gutters og jenters interesser. Det større samfunns- og kunnskapsfokuset og den elitistiske kulturforståelsen i L-97 og Kunnskapsløftet, sammen med et idealisert elevsyn har, i stor grad, gjort kunst og håndverk og tilvalg til teoretiske kunnskapsfag med vekt på språklige ferdigheter og lærestoff som mange gutter finner lite motiverende. Manglende fokus på gutters erfaringer, verdier og interesser i kunst og håndverk og et svært begrenset utvalg i interessevalgene har sannsynligvis medført at mange elever, flest gutter, og kanskje også deres foreldre, opplever fagenes innhold som unyttig og lite interessant. Dette kan også tolkes ut fra Evaluering av Reform 97 (Haug 2004) og NOVA rapport 6/11, Valgmuligheter i ungdomsskolen (Bakken & Dæhlen 2011).

Min studie viser også at endringene i læreplanene i kunst og håndverk og tilvalgsfag fra M-74 og M-87 til L-97 og Kunnskapsløftet i stadig mindre grad møter guttene på deres banehalvdel, men fokuserer gjennom valg av mål for undervisningen, av lærestoff, arbeidsmåter og kunnskapsmål der jentene presterer bedre og er mer motivert enn guttene.

Både M-74 og M-87 viste stor forståelse for at mange elever hadde behov for pusterom i skoleuka og M-87 og denne innfallvinkelen mangler både i L-97 og i Kunnskapsløftet. Både i M-74 og i M-87 var forming og valgfag i stor grad trivselsfag som gjennom sitt alternative innhold gav elevene pusterom i en skoleuke fylt av teoretiske fag. Dette var fag der elevene i stor grad kunne velge etter egne interesser og behov. I M-87 la læreplanen spesielt vekt på valgfagenes betydning for elevenes motivasjon, begrunnet også valgfag og elevenes muligheter til å velge fag og emner som særlig interesserte dem, med at faget slik kunne øke deres trivsel i skolen og skape en mer positiv innstilling til skolearbeidet og gjøre læringen mer virkelighetsnær og meningsfylt for elevene (M-87 s. 292). På denne måten utvidet M-87 interessevalgenes trivselskapende betydning til også å gjelde motivasjon for skolearbeidet generelt. Denne innfallsvinkelen mangler både L-97 og LK-06.

Samfunnets behov for dyktige og endringskompetente borgere for nasjonens utvikling, er utvilsomt vesentlig. Men for å skaffe disse, må vi ha fokus på elevene som individer. Vi må ha fokus på hvordan gutter og jenter faktisk framstår med sine behov og sine talenter. Jenter og gutter får ikke, i Norge i dag, en kjønnsnøytral oppdragelse verken fra foreldre, eller gjennom påvirkning fra media, reklame, idoler eller varehandelen. Barn i Norge vokser heller ikke opp i en entydig kultur med samme kulturforståelse. I tillegg er det rimelig å tro at biologiske forskjeller mellom kjønnene også har betydning for læring. Solvang (1999) i Nordahl (2007) hevder at vi har forventninger om at gutter skal være bråkete, urolige og dominerende, og oppdragelse i hjem og samfunn er også i dag i følge Bredesen (2004) og Klomsten (2006) til dels er preget av fortidens kjønnsrollemønstre og

kjønnsstereotyper, og dette har ført til sosiale konstruksjoner av gutter som vedlikeholder og forklarer situasjonen. Samtidig har vi gjennom endringer i læreplanene i stadig større grad økt den tiden elevene skal bruke til stillesittende teoretisk kunnskapstilegnelse og tilsvarende redusert tiden til praktiske og fysiske aktiviteter. Når vi har forventninger til at gutter skal være bråkete, urolige og dominerende og jenter samarbeidsorienterte, arbeidsomme og skoleflinke (Nordahl 2007) oppfatter jeg det som et paradoks at de to siste læreplanene i så stor grad forventer at alle elevene, både gutter og jenter, skal identifisere seg med de feminine preferansene gjennom å legge opp til lærestoff og læringsmål, arbeidsmåter og organisering som møter jentenes preferanser. Det kan tyde på at Bourdieu i (Nordahl 2007) har rett i at det feminines dominans i skolen, er så forankret i vår underbevissthet at vi ikke lenger legger merke til den.

De to siste læreplanene ser ut til å være mer rettet mot nasjonal utvikling og konkurransevne enn mot elevenes individuelle læring og utvikling. Denne konklusjonen støttes også av Hovdenak (2003). Utvikling mot at læreplanene i større og større grad er utformet ut fra hvordan skolen og elevene bør være for mest kostnadseffektivt å produsere høyt kvalifisert arbeidskraft og ikke ut fra hvordan opplæringen bør være ut fra de guttene og de jentene som faktisk er der, har muligens medført at skolens mål og innhold for mange gutter oppleves som unyttig og lite relevant. Dette avspeiles i deres skoleresultater og i hvilken grad de gjennomfører videregående skole. Konsekvensene er blitt en skole som verken er kostnadseffektiv eller gir så kunnskapsrike gutter som nasjonen etterspør. Gutter må verdsettes for de egenskapene de har, men det kan se ut til at mange gutter i dagens skole ikke får realisert det som kunne vært mulig i forhold til

læring og utvikling, og at dette kan knyttes til de siste læreplanenes innhold og mål.

Skal endringer i læreplanen forvente å gi utslag i form av *større læringsmuligheter for flere* (Øzerk 2006) bør generelle mål, innhold, kompetansemål i faget og ideer om opplæringsformer, arbeidsmåter og lignende, tilrettelegge for virkelige elever, ikke bare for den eksemplariske varianten. Da må faget kunst og håndverk bestå av mindre kunst og mer håndverk og tilvalg må gi mulighet for reelle interessevalg og ikke bare valg mellom språkfag. Læreplanen må møte gutter og jenter med ulike ståsted og fra ulike familier og miljø, med et opplæringstilbud som i noen fag, noen timer i uka, favner så bredt at det både gir rom for kjønnsforskjeller, for elever med usedvanlige evner og for de elevene som skal være hverdagsmennesker (L-97 s. 22; LK-06 s.7).

Herbert Mead gav for mer enn hundre år siden en karakteristikk av skolen som dessverre med noe omskriving kan passe i dag også;

Midt i den moderne verda blir skolen halden innestengd i middelaldersk ånd. Sinna til barna våre tørkar ut. Ingen stader i undervisninga kjem dei i kontakt med røynda. Skolen har blitt ei stor maskin for terping av dei billigaste og mest trivielle delene av vår kultur, medan vesentlege ting heilt blir utelatne. For ikkje å nemne dei unaturlege metodane for å kontrollere forstanden og åtferda til barna. (Mead 1908-09 b/1968:6 i Thuen & Vaage 1989 s. 82).

Forskning viser at elevene trives bedre i grunnskolen nå enn for en del år siden. Men dersom trivselen i stor grad relateres til skolen som en sosial arena, mer enn som læringsarena oppfatter jeg at læreplanene har bommet på målet og det er mange tegn på at dette er tilfelle for perioden etter innføring av L-97. Guttenes læringsutbytte i M-74 og i M-87 er ikke sjekket i min oppgave, men PISA undersøkelsen fra 2000 viser foreløpig det beste

resultatet for norske 15 åringer. I følge Nordahl (2009), uttrykker to av tre elever at undervisningen ofte eller svært ofte er kjedelig. Vi vet, som jeg har redegjort for i kap. 4, at antall elever som får spesialundervisning er økende og at majoriteten av dem er gutter og at vansker uten tilknytning til somatiske lidelser relateres til flere gutter enn jenter. Guttenes resultater i skolesammenheng har vært synkende i alle fall fram til 2006 som PISA-undersøkelsene viser. De gjør det dårligere på skolen i alle fag utenom kroppsøving, de trives dårligere og de opplever selv at de har det mindre bra på skolen enn jentene. NOVA rapport 9 / 2011, *Ungdomsskoleelever; Motivasjon mestring og resultater*, (Øia 2011) påviser at andelen av gutter i ungdomsskolen som heller ville jobbe dersom de hadde fått seg en jobb, har økt fra 1992 til 2010, på tross av at skolereformene så sterkt har vektlagt behovet for lang utdanning.

Det er ikke mulig på bakgrunn av forskning på to fag og læreplanenes generelle del å generalisere mine funn til å gjelde hele læreplanene. Men min studie viser at disse guttene, mest sannsynlig, har behov for pusterom i skolehverdagen som gir dem muligheter til å bruke flere sider av sin personlighet. De har behov for fag med fokus på deres personlige trivsel og utvikling, som møter deres prestasjonsorientering og deres behov for spenning og utfordring. Innhold og arbeidsmåter må imøtekomme gutters instrumentelle motivasjon og må verdsette deres forutsetninger og erfaringer både som gutter og som bærere av en kulturell kapital. De har behov for mulighet til å velge fag og emner som særlig interesserer dem, som kan bidra til å øke deres trivsel i skolen og skape en mer positiv innstilling til skolearbeidet, som det står i forordet til valgfag i M-87 (M- 87 s. 292). Ver-

ken kunst og håndverk eller tilvalg kan, slik som de framstår i L-97 og i Kunnskapsløftet, fylle dette behovet.

Kristin Halvorsen sa i Stortingets spørretime onsdag 27.04. 2011; "Mennesker med universitets- og høyskoleutdanning kan ikke gjøre alle jobbene. Uten fagarbeidere kolliderer Norge". Valgfag i ungdomsskolen skal innføres på nytt fra høsten 2012. Det kan gi håp om en framtidig utvidelse av læreplanens kulturforståelse som kan bli positivt for mange gutter.

LITTERATURLISTE

- Aasen, Petter & Birgit Nordtug. (2002) *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bakken, Anders. (2008). *Er det skolen skyld?: en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA rapport 4/2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, Anders. (2009). *Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA rapport 8/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, Anders & Marianne Dæhlen, (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen*. (NOVA rapport 6/2011) Oslo: Norsk institutt for forskning på oppvekst velferd og aldring.
- Befring, Edvard. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. 2. utgave Oslo: Samlaget.
- Bjørnsrud, Halvor. (1995). *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: universitetsforlag.
- Bredesen, Ole. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Brekke, Mary. (2006). Analyse og fortolking av tekst i forskingen. I *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse* red. Mary Brekke, (s. 19- 38.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Broady, Donald & Mikael Palme. (1989). Pierre Bourdieus kultursosiologi. I *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* red. H. Thuen & S. Vaage (s. 181-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunkholdt, Vigdis. (2000). *Utviklingspsykologi*. 2. utgave. [Oslo]: Universitetsforlaget.

Elstad, Eyvind & Kirsten Sivesind. (2010). *PISA: sannheten om skolen?* Oslo Universitetsforlaget.

Forskrift til opplæringslova. (1999). <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19990625-0708.html>

Forskrift til opplæringslova, (2006). <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html> Lest 8.11. 2011

Fuglseth, Kåre. (2006a). Historisk forskning. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, red. Kåre Fuglseth & Kjell Skogen, (s.66-76). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Fuglseth, Kåre. (2006b). Kjeldegransking. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, red. Kåre Fuglseth & Kjell Skogen, (s.78- 89). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Fuglseth, Kåre. (2006c). Vitskapsteori og hermenautikk. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, red. Kåre Fuglseth & Kjell Skogen, (s.256-271). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Gilje, Nils & Harald Grimen. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.

(Grunnskoleloven) Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen. (1969).

Grønmo, Sigmund, (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget

Gundem, Bjørg Brandtzæg. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet.* Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, Peder. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97.* Oslo: Norges forskningsråd.

Hermansen, Mads. (2006). *Læringens univers.* Oslo: Gyldendal akademisk. Holme. Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (1996). *Metodevalg og metodebruk.* 3. utgave. Oslo: TANO

- Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2003). Den mangfoldige enhetsskolen og elevenes stemmer. I *Leve skolen!: enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv.* (red.) Per Østerud og Jan Johnsen (s.119 – 137)Vallset: Oplandske bokforlag.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermenautisk perspektiv. I M. Brekke (red.), *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse* (s.73-85). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Illeris, Knud. (2006). *Læring.* 2. utgave. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Johnsen, Egil Børre. (1999). *Det nye klassespråket: et brev om skole, lærere og rottefangere i Norge.* Oslo: Forum Aschehoug.
- Kjærnsli Matit og Astrid Roe. (2010) *På rett spor: Norske elevers kompetanese i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klomsten, Anne Torhild. (2006) *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls.* Trondheim:Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17.07. 1998.*
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* (1996). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* (2006).
- Mønsterplanen for grunnskolen,* (1974). Oslo: Aschehoug.
- Mønsterplanen for grunnskolen: M87.* (1987). Oslo: Aschehoug.
- Nordahl, Thomas. (2007). *Gutters og jenters situasjon og læring i skolen.* www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter. (Nordahl 2007 pdf. Lest 16.02. 2010).

- Nordahl, Thomas (2009). *eleven som aktør; fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas, Anne Kristoffersen Kostøl og Sølvi Mausethagen. (2009). *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene (3-2009)*. Elverum: Høgskolen.
- Roberts, Anne. (2004). Sanssemessige styrker hos elever i amerikansk grunnopplæring. I *Læringsstiler; grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. red. Rita Dunn, Shirley Griggs, Jorun Buli-Holmberg & Tone Guldahl (s. 59 - 63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rundskriv F-26-03. Vedlegg nemndskjennelse. www.regjeringen.no
- Rundskriv F-012-06. Fag-og timefordelingen i grunnopplæringen- Kunnskapsløftet. Vedlegg 1. (Rev. 07.08. 2007).
- Skaalvik, Einar. M. og Sidsel Skaalvik. (2009). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2002). *Til alle døgnets tider. Tidsbruk 1971- 2000*. Statistisk sentralbyrå: Oslo – Kongsvinger.
- Telhaug, Alfred Oftedal. (2009). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?: beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelens forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal. (2006). *Skolen mellom stat og marked: norsk skoletenking fra år til år 1990- 2005*. 2. utgave Oslo: Didakta norsk forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås, (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thuen, Harald og Sveinung Vaage. (1989). *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bordieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thurèn, Torsten. (1993). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ulstein, J.O. (2006). Talking av autorative tekster- nokre kryssande perspektiv. I *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse* red. Mary Brekke, (s. 107- 139). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øia, Tormod. (2011) *Ungdomsskoleelever: motivasjon, mestring og resultater* (Vol. 9/2011). Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velstand og aldring.
- Øia, Tormod og Halvor Fauske. (2010). *Oppvekst i Norge*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt.
- Øzerk, Kamil. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Rev. utgave. Vallset: Oplandske bokforlag.

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikksscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Runc: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdannelse.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Ccbakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” En studie av monoritetspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevdich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg McIlhenny: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*